Suzanne Romaine

El lenguaje en la sociedad

Una introducción a la sociolingüística

Ariel Lingüística

¿Cuántos dialectos tienen el inglés o el español? ¿El inglés británico y el de Estados Unidos son lenguas diferentes, dialectos diferentes o ninguna de las dos cosas? ¿Sucede lo mismo con el español de América y el español de España? ¿Por qué los daneses entienden a los noruegos mejor que los noruegos a los daneses? ¿Dónde se habla «mejor» el inglés o el español? ¿Puede hablarse con propiedad de un «lenguaje masculino» y un «lenguaje femenino»? ¿Por qué han surgido en Oceanía más de 1.500 lenguas distintas? ¿Tiene la lengua relación con el fracaso escolar?

Los lingüistas han descuidado con frecuencia la relación entre la lengua que estudian y la sociedad en que se habla, y los sociólogos, por su parte, suelen olvidarse de la importancia de la lengua en la configuración de las sociedades. En este libro, Suzanne Romaine tiende puentes entre las dos ciencias y proporciona una ágil y muy accesible introducción al campo de la sociolingüística en la que, tomando como idea central la interacción constante entre lengua y sociedad, pasa revista a todas las cuestiones que la disciplina viene abordando: lengua y clase social, lengua y género, lengua y situación social, valor simbólico de la elección lingüística, lengua y educación, pidgins y criollos, cambio lingüístico...

La versión española trata de ser fiel al texto y al espíritu del original inglés, pero no constituye una mera traducción, ya que intenta proporcionar al lector en español referencias más familiares para él que complementen, desde su propio mundo y su cultura, las que la autora utiliza.


943017-4
00
9 788434 482166

Ariel Lingüística

SUZANNE ROMAINE es catedrática de la Universidad de Oxford. En el campo de la sociolingüística y afines es autora o editora de obras tan conocidas por los especialistas como *Socio-historical Linguistics. Its Status and Methodology* (1982), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (1982), *Language in Australia* (1991), *Bilingualism* (1994), *Pidgin and Creole Languages* (1988).

Otros títulos de Ariel:

Francisco Marsá
Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española

Gregorio Salvador
Lengua española y lenguas de España

Vidal Lamíquiz
Lengua española. Método y estructuras lingüísticas

Santiago Alcoba
Léxico literario español

Santiago Alcoba
Léxico periodístico español

Francisco Marsá
Nuevos modelos para ejercicio lingüístico

Suzanne Romaine

El lenguaje en la sociedad

Una introducción a la sociolingüística

Traducción y versión española de
JULIO BORREGO NIETO
Universidad de Salamanca

Editorial Ariel, S.A.
Barcelona

Diseño cubierta: Nacho Soriano

Título original:
Language in Society
This translation originally published in English in 1994
is published by arrangement with Oxford University Press

1.ª edición: septiembre 1996

ISBN: 84-344-8216-9

Depósito legal: B. 30.583 - 1996

Impreso en España

1996. – Talleres Gráficos HUROPE, S. L.
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

A mis colegas del FUMS

SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN

En la versión española de la presente obra han tratado de conjugarse dos criterios: la fidelidad al texto y al espíritu del original inglés, y la utilidad para el lector español. Tales criterios explican la configuración final, que responde a las siguientes características:

1. La autora adopta deliberadamente un tono muy didáctico que la lleva, entre otras cosas, a prescindir de las notas a pie de página. Así pues, todas las que el lector encuentre en este libro son responsabilidad exclusiva del traductor/adaptador.
2. Debido a ese mismo tono didáctico, la autora libera también el cuerpo del texto de todo aparato erudito, para el que reserva un espacio al final de cada capítulo. Éste no es propiamente una bibliografía, sino un catálogo de referencias surgidas al hilo de la exposición y dispuestas, por tanto, por orden de aparición. El traductor/adaptador sigue el mismo criterio, es decir, hace sólo las referencias bibliográficas exigidas por las notas que añade y coloca tales referencias entre las de la autora, señalándolas con corchetes.
3. En el cuerpo del texto se respetan, en la medida de lo posible, los ejemplos originales, aunque con frecuencia se añaden otros o algún tipo de aclaración que facilite la tarea del lector español. Las pequeñas adiciones van entre corchetes en el cuerpo del texto; las adiciones de mayor extensión se recogen en nota.
4. Los términos técnicos, los topónimos y los nombres de lenguas se traducen al español cuando existe un equivalente ampliamente aceptado. Si no es el caso, se mantiene el nombre original, solo o acompañado de su posible correspondencia en la otra lengua.

Agradezco a la profesora Romaine la detenida supervisión que ha hecho de la versión española y las mejoras introducidas por sus sugerencias. Como agradezco vivamente a mi colega y amigo Jesús Fernández su disponibilidad, su sabiduría y su tiempo a la hora de atender las consultas que le he planteado, mucho más numerosas de lo que él estaría dispuesto a reconocer.

JULIO BORREGO NIETO

PRÓLOGO

La lingüística moderna ha dado por supuesto en general que las gramáticas están desligadas de la vida social de sus hablantes. Así, los lingüistas han solido tratar el lenguaje como un objeto abstracto del que se puede dar cuenta sin ningún tipo de referencia al contexto social. Los sociólogos, por su parte, han tendido a ocuparse de la sociedad como si pudiera constituirse sin el lenguaje. Yo he llamado a este libro *El lenguaje en la sociedad*, justamente lo que la sociolingüística es en todas partes. El término «sociolingüística» fue acuñado en la década de los cincuenta[1] para intentar conjugar las perspectivas de lingüistas y sociólogos en cuestiones relacionadas con el lugar que ocupa la lengua en la sociedad, y, en particular, para enfrentarse con el contexto social de la diversidad lingüística. Aunque es todavía una disciplina joven, alcanzó un gran auge en las décadas de los sesenta y setenta y lo mantiene en la actualidad. La política educativa y lingüística tuvo su influencia en la atención prestada por los lingüistas a algunas de estas cuestiones, como la tuvo también la insatisfacción con los modelos lingüísticos dominantes, que, desde los últimos años de los cincuenta, se han convertido en un aparato formal progresivamente divorciado del estudio de las lenguas tal y como se usan en la vida de cada día.

La sociolingüística muestra conexiones estrechas con las ciencias sociales, en particular con la sociología, la antropología, la psicología social y la pedagogía. Abarca el estudio del multilingüismo, los dialectos sociales, la interacción conversacional, las actitudes hacia la lengua, el cambio lingüístico y otras muchas cuestiones. Es imposible disponer las diferentes aproximaciones a un tema en ordenadas casillas, cada una de ellas distinta a las demás en metodología, objetivos, etc. El solapamiento es considerable, de modo que, por ejemplo, los dialec-

1. Se considera que aparece por primera vez en 1952, en el título de un artículo de H. C. Currie.

tólogos se han ocupado de las variedades de habla y del cambio lingüístico, cuestiones de sumo interés para los sociolingüistas, aunque lo han hecho empleando métodos de recogida de datos completamente distintos y se han concentrado más en las hablas rurales que en las urbanas (véase el capítulo 5).[2]

Algunos de los diferentes autores que han escrito sobre lo que ahora se ha convertido en un campo muy amplio, han dividido éste de varias maneras. Algunos distinguen, por ejemplo, entre sociolingüística teórica y aplicada: la primera se ocupa de los modelos formales y los métodos para analizar las comunidades y las variedades de habla, y para dar cuenta, de modo general, de la competencia comunicativa; la segunda tiene que ver con las consecuencias sociales y políticas que se derivan de las desigualdades en el uso del lenguaje observadas en diferentes áreas de la vida pública, como la escuela, los tribunales de justicia, etc. Una hojeada al trabajo en dos volúmenes titulado *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* [*Sociolingüística: Guía Internacional de la Ciencia del Lenguaje y la Sociedad*], Berlín: Mouton de Gruyter, 1987-1988, que contiene entradas para casi 200 temas, dará idea de las múltiples facetas que abarca el campo.

Es más frecuente, sin embargo, subdividir el campo en dos grandes apartados: microsociolingüística y macrosociolingüística, este último también llamado «sociología del lenguaje».[3] La macrosociolingüística toma la sociedad como punto de partida y considera el lenguaje como un factor primordial en la organización de las comunidades. La microsociolingüística parte del lenguaje y trata a las fuerzas sociales como factores esenciales que influyen en su estructura. Un ejemplo reciente de esta aproximación está constituido por un trabajo de dos volúmenes, uno de los cuales se ocupa de lo que llama «sociolingüística de la sociedad», y el otro de la «sociolingüística del lenguaje». En su prólogo al segundo volumen, el autor dice que no es capaz de ver mucho en común entre cuestiones que atañen a la forma y uso del lenguaje en pequeña escala y las cuestiones sociopolíticas de alcance muy amplio. De modo que acaba presentando la sociolingüística como una serie de temas desconectados, dado que no encuentra un marco teórico común que los integre a todos. Yo siempre he considerado que esta forma de proceder es una arbitraria división del trabajo que lleva a un reduccio-

2. De hecho, buena parte de la investigación sociolingüística llevada a cabo en el mundo hispánico, al menos en una primera época, surge de la necesidad de acercarse a las hablas dialectales con métodos que dieran idea de su situación real y de las circunstancias que la explican, así como del propósito de extender la investigación a las modalidades urbanas.

3. Sin embargo hay también muchos que consideran que «sociología del lenguaje» y «sociolingüística» son ciencias próximas, pero distintas, que conviene deslindar. Véase el capítulo «Conclusiones» de este mismo libro y la bibliografía que allí se cita.

nismo estéril. No es casualidad, en mi opinión, que no existan teorías sociolingüísticas de carácter global que resulten convincentes. Y no surgirá ninguna mientras los estudiosos sigan empeñándose en mirar los árboles ignorando el bosque.

Joshua Fishman, cuyo trabajo es adscrito generalmente a la sociología del lenguaje, decía recientemente que la sociolingüística está sufriendo, valga la personificación, «la crisis de los cuarenta». En lugar de progresar con firmeza sobre las dos piernas (la lingüística y la sociológica), se está apoyando sobre todo en la pierna de la lingüística y se limita a arrastrar la otra. Y añadió que le gustaría ver lo «socio» de la disciplina en un lugar más relevante. Una de las razones por las que he llamado a este libro *El lenguaje en la sociedad* y no *Lengua y sociedad* es la de destacar el hecho de que el estudio de la sociedad debe reservar un lugar al lenguaje, del mismo modo que el estudio del lenguaje debe tener en cuenta a la sociedad.

No puedo prometer una teoría sociolingüística en este libro. Confío, sin embargo, en que algo de lo que pueda decir contribuya a elaborarla. Lo que ofrezco en esta especie de texto introductorio es una panorámica de esta parcela de la investigación realizada por alguien que quizá ha pasado más tiempo entre los árboles, pero intentando no perder de vista el bosque. La elección de los temas ha sido, tratándose de un campo ahora tan amplio y diverso, en gran medida arbitraria. Cada libro refleja inevitablemente las presunciones del autor acerca de lo que es más importante y tiene mayor interés. Yo he hecho la selección basándome en las áreas en que los nuevos descubrimientos han crecido de forma significativa y también en aquellas en que tengo experiencia y datos de primera mano.

Mi labor de investigación en los últimos diez años me ha llevado a enfrentarme con problemas de multilingüismo social, cambio lingüístico y contactos entre lenguas en el más amplio sentido, al principio en relación con el estatuto de las lenguas habladas por las minorías étnicas en el Reino Unido y en otras partes de Europa, y, más recientemente, a través de mi trabajo sobre las lenguas pidgin y criollas del Pacífico, sobre todo de Papúa-Nueva Guinea y Hawai. El llevado a cabo en Papúa-Nueva Guinea en particular me ha convencido de que hay cruciales conexiones entre las cuestiones sociopolíticas a gran escala investigadas por la sociología del lenguaje, y las formas y usos lingüísticos a pequeña escala que constituyen el objetivo de la sociolingüística. En ambos casos se manifiestan u operan principios similares, pero en niveles diferentes. La variabilidad es inherente a la conducta humana.

S. R.

Uppsala, 1992

AGRADECIMIENTOS

Escribí este libro mientras trabajaba como profesora visitante en Suecia, en el curso 1991-1992. La deuda más grande la he contraído, pues, con mis colegas del FUMS (Avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska [Departamento para la Investigación y Fomento del Sueco Moderno]), en el Institute for Nordic Languages [Instituto de Lenguas Nórdicas] de la Universidad de Uppsala, y también con el Swedish Research Council for the Humanities and Social Sciences [Consejo Sueco de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales] por haberme concedido la plaza de Profesor Visitante Kerstin Hesselgren, que hizo posible mi estancia, y haberme así recompensado tanto intelectual como personalmente. Mi percepción de los problemas sociolingüísticos fundamentales se ha hecho más penetrante gracias a los contactos con mis colegas del FUMS, cuyos intereses y experiencia abarcan prácticamente el campo entero de la disciplina.

Querría también dar las gracias a Isabel Forbes por haberme enviado el artículo sobre el uso francés, y a mi colega del FUMS Olle Josephson por llamarme la atención sobre *nörd*, casos ambos utilizados como ejemplos al tratar el cambio lingüístico en el capítulo 6. Le agradezco también a Nancy C. Dorian el haberme ayudado a localizar varias informaciones que necesitaba, y a Jim y Lesley Milroy sus útiles comentarios sobre la primera versión de este libro.

Varias de las figuras y cuadros de las páginas que siguen han sido reproducidos o adaptados de otras fuentes, y agradezco a los poseedores del *copyright* el haberme permitido usar esos materiales. La figura 1.1 es adaptación de la que aparece en *A Survey of New Guinea Languages* (Capell, 1969), p. 125, con el permiso correspondiente de la Universidad de Sydney. La figura 2.1 está tomada, con permiso del autor, de Gillian Sankoff, «Language Use in Multi-lingual Societies», en *Sociolinguistics* (Pride y Holmes, eds., 1971; Penguin), pp. 33-51. La viñeta de la figura 3.1 es de Bo Bojesen, apareció por primera vez en *Po-*

litiken (23 de marzo de 1963), y es reproducida con el permiso del artista. La figura 3.2 procede, con permiso de Mouton de Gruyter, de William Labov, «The Reflection of Social Processes in Linguistic Structures», en *Readings in the Sociology of Language* (Fishman, ed., 1968), pp. 240-251. La viñeta de la figura 4.1 es de Mary Gauerke, apareció por primera vez en *The Register and Tribune Syndicate* (1973), y se reproduce en *Male/Female Language* (Key, 1974), p. 23. La figura 5.1 está adaptada del *dtV-Atlas zu deutschen Sprache* (König, 1978), p. 4, publicado por Deutsche Taschenbuch Verlag. La figura 5.3 es adaptación de la que aparece en *The Pronunciation of English in the Atlantic States* (Kurath and McDavid, 1961), con el permiso del servicio de publicaciones de la Universidad de Michigan. La figura 5.4 está tomada de Peter Trudgill, «Linguistic Change and Diffusion: Description and Explanation in Sociolinguistic Dialect Geography», en *Language in Society*, 3: pp. 215-246. Se reproduce con el permiso del autor y de Cambridge University Press. La viñeta de Remi M. Grey que constituye la figura 5.5 apareció por vez primera en *Libération* (5 de febrero de 1991), con cuyo permiso se reproduce. El anuncio de la figura 6.1 fue creado por Jada Wilson, apareció por primera vez en *Wantok* (1 de marzo de 1986), y se reproduce con el permiso del artista y de la Word Publishing Company. La figura 6.2 procede, con permiso del Longman Group UK, de *Pidgin and Creole Languages* (Romaine, 1988), p. 155. La figura 6.3 está tomada de *Variety in Contemporary English*, publicado por Unwin Hyman (O'Donnell y Todd, 1980), p. 42, con permiso de Routledge. El cuadro 2.3 se encuentra en el libro *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria* (Gal, 1979), p. 135, y se reproduce con permiso del autor y de Academic Press. El cuadro 5.1 está tomado, con permiso de Penguin Books, de *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (Trudgill, 1974; edición revisada en 1983), p. 36.

Me gustaría, para terminar, agradecer al traductor de esta edición española sus concienzudos esfuerzos por mantener la fidelidad al texto inglés y por adaptarlo para el lector español.

CAPÍTULO 1

LA LENGUA EN LA SOCIEDAD/ LA SOCIEDAD EN LA LENGUA

Ya señalé en el prólogo cómo las corrientes lingüísticas hoy predominantes han dejado de lado el estudio del papel social del lenguaje. Al analizar las diferencias entre los objetivos de la sociolingüística y los de la lingüística, Noam Chomsky, la figura señera de la lingüística teórica, observó que la sociolingüística no se ocupaba de la «gramática», sino de conceptos de diferente tipo, entre los que se encontraba, quizá, el de «lenguaje». Y añadió: «si es que tal objeto puede llegar a ser un objeto serio de estudio». Señaló a continuación que las cuestiones que tienen que ver con «el lenguaje» son básicamente cuestiones de poder, y que no son ésos precisamente los problemas que la lingüística debería abordar. Ciertamente, la primera parte de tal afirmación es correcta, pero la segunda es opinable. El hecho de que la lingüística moderna se haya restringido al estudio de la gramática ha dejado fuera de la investigación muchas cuestiones interesantes acerca de cómo funciona el lenguaje dentro de la sociedad.

Me resulta difícil precisar el número de veces que me han hecho preguntas como cuántas lenguas hay en el mundo, cuántos dialectos tiene el inglés, si el inglés americano es una lengua o un dialecto, etc. De lo que sí estoy segura, sin embargo, es de que mis respuestas habrán sido consideradas, en general, insatisfactorias, porque invariablemente suelo contestar que eso depende de lo que se entienda por «lengua» y «dialecto», y que esas cuestiones no son lingüísticas, sino sociales. De entrada, a los no lingüistas les puede parecer increíble que los lingüistas no puedan definir en términos puramente lingüísticos conceptos tan básicos y esenciales. El propósito de este capítulo es explicar por qué las nociones de «lengua» y «dialecto» son constructos fundamentalmente sociales y no lingüísticos. Simultáneamente introduciré otros conceptos —tales como «competencia comunicativa»— y mostraré cómo, al depender de modo crucial de la socie-

dad en que se inscriben, son también objeto primario de la sociolingüística.

Lengua frente a dialecto

El término «dialecto» se ha usado generalmente para referirse a las variedades de una lengua que se ven como subordinadas. Por ejemplo, es habitual decir que el inglés [o el español] tienen muchos dialectos. Tales dialectos pueden ser de diferentes clases. Así, un «dialecto regional» es una variedad asociada con un determinado lugar, tal como el dialecto de Yorkshire en Inglaterra, o el dialecto bávaro en Alemania [o el dialecto leonés en España]. Los dialectos de una lengua tienden a diferenciarse unos de otros tanto más cuanto más separados se encuentran geográficamente. A este respecto el estudio de los dialectos, es decir, la dialectología, tiene que ver con cuestiones de límites, que con frecuencia coinciden con accidentes geográficos como ríos y montañas (véase el capítulo 5 para un análisis más profundo). Los límites, sin embargo, tienen a menudo naturaleza social, por ejemplo los existentes entre clases sociales distintas. En tal caso podremos hablar de «dialectos sociales» (véase en el capítulo 3 un análisis de éstos). Los dialectos sociales pregonan quiénes somos, y los dialectos regionales de dónde venimos.[1]

El término «dialecto» tiene también connotaciones históricas. La linguística diacrónica, por ejemplo, habla de los «dialectos germánicos» para referirse a los antepasados de las variedades que hoy catalogamos como lenguas germánicas modernas: inglés, holandés, alemán, etcétera. Las entidades que etiquetamos como «lengua inglesa» o «dialecto flamenco» no son, sin embargo, discretas. Cualquier variedad lingüística forma parte de un *continuum*, sea éste espacial, social o temporal. Y las discontinuidades que, pese a todo, a veces se detectan son reflejo de barreras geográficas y sociales y de un debilitamiento en las redes de comunicación.

Lengua y dialecto en Papúa-Nueva Guinea

La situación lingüística de la Nueva Bretaña noroccidental, en la zona del Pacífico, nos servirá como ejemplo de partida para ilustrar

1. En la tradición hispánica el término «dialecto» alude sobre todo a la diversificación geográfica. Es mucho menos frecuente para aludir a la diversificación social, aunque cada vez está más extendido con tal significado.

los problemas que resultan de aplicar criterios puramente lingüísticos a la hora de decidir si estamos ante una lengua o un dialecto. El Pacífico es un buen lugar para comenzar, porque se trata de un área muy extensa donde conviven numerosas lenguas indígenas, más numerosas aún, seguramente, antes del contacto con los europeos. En muchas partes de esta región existen largas cadenas de variantes lingüísticas interrelacionadas y sin claros límites internos. La diversidad se concentra sobre todo en Melanesia (formada por una serie de países insulares del suroeste del Pacífico como Papúa-Nueva Guinea, las Islas Salomón, Vanuatu, Nueva Caledonia y las Islas Fiji), donde se hablan por encima de 1.500 lenguas, más de la mitad de ellas en Papúa-Nueva Guinea. Las lenguas de Papúa-Nueva Guinea son usadas en su mayor parte por grupos pequeños de hablantes: probablemente menos de 500 en el 40 % de los casos. Existe una gran diversidad de tipos de lenguas y sólo un puñado de ellas han sido investigadas con detalle. Nueva Bretaña es una de las islas más grandes del Archipiélago de Bismarck, situado frente a las costas nororientales de Nueva Guinea, isla que a su vez se encuentra a unos 160 kilómetros al norte del extremo de Queensland, en Australia. Nueva Bretaña, como el resto del archipiélago, está adscrita políticamente a Papúa-Nueva Guinea (independiente desde 1975), y se divide en dos provincias: Nueva Bretaña Oriental y Nueva Bretaña Occidental (véase fig. 1.1). En la parte noroccidental de la isla, que es la que ahora nos interesa, la población habita pequeñas aldeas distribuidas a lo largo de la costa y en el interior. Todas las personas son multilingües, y muchas de ellas hablan cuatro o cinco lenguas.

Los diez ejemplos que se ofrecen en el cuadro 1.1 son formas de pedir, en diferentes aldeas, nuez de areca para mascar. Usemos por el

CUADRO 1.1. *Un enunciado sencillo («dame nuez de areca para mascar») en diez variedades lingüísticas de Nueva Bretaña noroccidental*

	«Nuez de areca»	*«Venir» (3.ª pers. sing.)*	*«Mascar» (1.ª pers. sing.)*
1	ezim	o-mên	da-kîn
2	eliep	max	nga-ngas
3	bile	me	nge-nges
4	bile	me	nga-nges
5	bile	me	nga-nges
6	vua	i-nama	nga-songo
7	vua	i-nama	nga-songo
8	bua	i-nam	nga-songo
9	vua	i-mai	nga-songo
10	eilep	i-me	a-ngas

FIG. 1.1. *Mapa de Papúa-Nueva Guinea en que se muestra la situación de Nueva Bretaña y la distribución de las lenguas austronésicas y no austronésicas.*

momento «variedad» como un término neutro que no nos obliga todavía a tomar la decisión de si estamos ante una lengua o un dialecto. La gramática es la misma en todos los ejemplos de la lista: en primer lugar se menciona la cosa deseada (en este caso, la nuez), después sigue una forma de tercera persona del singular del verbo que significa «venir», y, por último, un verbo en primera persona que indica lo que quien pide la cosa va a hacer con ella. Es decir, la petición tendría literalmente esta forma: «la nuez —viene— yo la masco», más libremente, «dame nuez de areca para mascar». La nuez de areca es la pequeña semilla verde del betel y actúa, cuando se masca, como una especie de droga blanda (con efectos cancerígenos, por cierto). Se masca típicamente con lima y produce en la boca una abundante salivación de color rojo teja, hasta que finalmente se escupe. Compartir éste y otros productos semejantes (tabaco, ñame, etc.) es culturalmente importante en Nueva Bretaña noroccidental y en otras zonas de Papúa-Nueva Guinea. Ofrecerlos es un signo de amistad, y aceptarlos o pedirlos un signo de confianza en que quien los ofrece no ha sufrido ningún tipo de hechizo.

Intentemos por el momento distribuir esos diez enunciados en grupos basándonos en el grado de semejanza de las palabras usadas, y tratemos, en términos puramente lingüísticos, de establecer alguna hipótesis sobre el número de lenguas y dialectos implicados. Desde luego la primera variedad tiene todo el aspecto de ser una lengua distinta, puesto que no comparte ninguna de sus piezas léxicas con las otras variedades, excepción hecha, quizá, de cierta remota semejanza en el verbo que significa «venir». Sin embargo, las otras variedades muestran evidentes relaciones entre sí, aunque unas más que otras. Por ejemplo, las variedades 6 y 7 son idénticas, de modo que parece razonable suponer que las aldeas que usan esas variedades no hablan lenguas totalmente diferentes, sino la misma lengua o al menos dialectos de la misma lengua. Las variedades 8 y 9 son también muy semejantes a 6 y 7, puesto que sólo difieren ligeramente en la pronunciación de las palabras para «nuez de areca» y «venir». Así que podríamos suponer que esas cuatro variedades constituyen dialectos de una misma lengua. Las variedades 3, 4 y 5 también muestran entre sí una relación estrecha, dado que difieren sólo en las vocales de la raíz y prefijo del verbo para «mascar», de forma que tampoco ahora sería descabellado considerarlas dialectos de una misma lengua. No muy diferente de ellas es la variedad 10, si exceptuamos su uso de *eilep* por *bile* (en lo cual coincide con la variedad 2) y la falta de consonante inicial en el prefijo de la palabra para «mascar».

Existen procedimientos lingüísticos explícitos para respaldar estas primeras apreciaciones impresionistas. De hecho, la mayor parte de lo

que se sabe sobre las relaciones lingüísticas en Papúa-Nueva Guinea se basa en la llamada «lexicoestadística» o «estadística léxica», método que todavía goza de predicamento porque constituye un procedimiento de medida sencillo para comparar el habla de comunidades diferentes. El método se basa en la constitución de una lista de entre cien y doscientas unidades y en un recuento posterior que establezca para dos o más lenguas el porcentaje de coincidencias, esto es, el porcentaje de formas similares para los mismos conceptos.

Quienes usan este método suelen aceptar que las variedades que comparten entre un 81 y un 100 % de las unidades de la lista son dialectos de una misma lengua. Si el porcentaje oscila entre el 28 y el 81 % catalogan las variedades como lenguas de la misma familia. Un porcentaje más bajo revelaría que la relación es aún más distante. Lo que esos porcentajes no dicen, desde luego, es el estatuto que sus propios hablantes atribuyen a cada variedad.

Y es que cuando investigamos qué variedades son lenguas distintas en opinión de los hablantes mismos, encontramos que los datos lingüísticos son interpretados de otra manera. Si analizamos, por ejemplo, qué nombre aplican a cada variedad encontraremos que todas son reconocidas como lenguas distintas, puesto que cada una tiene su propio nombre. Pueden verse éstos en la figura 1.2, donde se ofrece una agrupación basada en similitudes lingüísticas y supuestas relaciones históricas (el número que acompaña a cada nombre es el que corresponde a los ejemplos del cuadro 1.1).

Los lingüistas generalmente agrupan las entre 700 y 800 lenguas habladas en Papúa-Nueva Guinea en dos grandes familias: austronésicas y no austronésicas (o papúes). Estamos todavía lejos de tener una clasificación de esas lenguas que satisfaga a todo el mundo, sobre todo

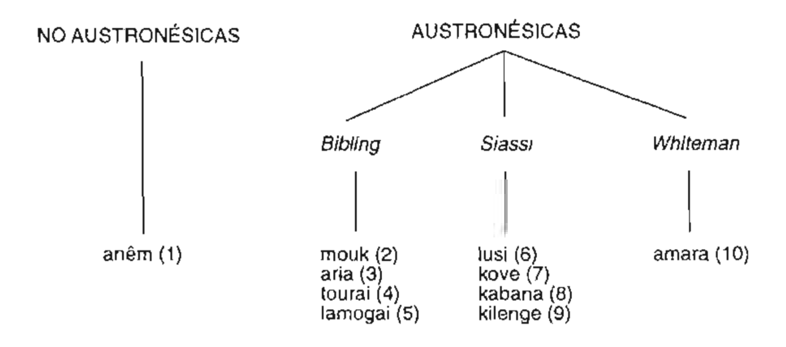


FIG. 1.2. *Lenguas de Nueva Bretaña noroccidental.*

por lo que a las no austronésicas o papúes se refiere. Sin embargo generalmente se acepta que los hablantes del último grupo de lenguas llegaron a Oceanía mucho antes que los de las lenguas austronésicas. La distribución costera de la mayor parte de las lenguas austronésicas, distribución visible en la figura 1.1, se suele tomar como indicador de esa llegada más tardía.

La lengua anêm, hablada en el noroeste de Nueva Bretaña, pertenece a la familia no austronésica, pero no está relacionada, a juzgar por lo que en este momento se sabe, con ninguna otra lengua conocida en Papúa-Nueva Guinea. De hecho, sus hablantes pretenden que ésta es la lengua primitiva de la zona, en lo cual probablemente tienen razón. Es también verosímil que el anêm sea la única superviviente de un grupo de lenguas no austronésicas antiguamente extendidas por un área más amplia de Nueva Bretaña. Así que, desde todos los puntos de vista, tenemos que considerarla una lengua distinta de las demás, al menos a nivel léxico. En la actualidad se habla en cuatro aldeas, tres de las cuales están en la costa, y la otra en el interior, separada de los hablantes del litoral por el territorio lusi. Los hablantes de anêm que viven en el interior se han casado con hablantes de mouk, aria y lusi, lenguas todas ellas clasificadas como austronésicas, aunque haciendo un análisis lingüístico más preciso podemos dividirlas en tres subgrupos: bibling, siassi y whiteman. Sin embargo esas lenguas austronésicas son estructuralmente diferentes de las habladas fuera del área melanesia. Como es sabido, las lenguas geográficamente adyacentes son las que más se parecen, y las que han vivido en estrecho contacto durante más largo tiempo exhiben similitudes estructurales que se deben más al contacto que a la herencia.

El mouk y el aria están claramente relacionados, y muchos mouk, especialmente los más viejos, conocen relativamente bien la lengua anêm. Debido a sus contactos con los hablantes de anêm, las lenguas mouk y anêm comparten ciertos rasgos lingüísticos que excluyen a las lenguas circundantes. Dentro del grupo bibling, el aria, el lamogai y el tourai están estrechamente ligados, y las personas que se llaman a sí mismas tourai consideran que su lengua está a medio camino entre el aria y el lamogai, aunque más cerca de aquél, impresión que los datos lingüísticos apoyan. Dentro del grupo siassi, el lusi y el kove son muy semejantes, y algunos lingüistas los han catalogado como dialectos de la misma lengua, pasando por alto las manifestaciones de los hablantes. El kilenge está menos ligado al lusi, el kove y el kabana. El amara, único representante del grupo whiteman en esta área, parece estar a punto de extinguirse. El amara y el kabana interactúan tan estrechamente que el kabana se está convirtiendo rápidamente en la opción preferente de los niños amara.

Es obvio que los límites reflejados por los nombres que se dan a cada variedad son más de naturaleza social que lingüística. Pero ¿por qué razón todas esas variedades emergen como entidades autónomas con la suficiente fuerza como para que sus hablantes les den nombres distintos, cuando algunas de ellas son virtualmente idénticas desde el punto de vista lingüístico? No es sorprendente que los primeros investigadores se quedaran perplejos ante la complejidad de las relaciones lingüísticas de Nueva Guinea. A las conexiones históricas se han unido contactos a gran escala entre hablantes de lenguas austronésicas y no austronésicas, que se han traducido también en una acusada convergencia gramatical. Todavía hoy se discute sobre la filiación de muchas de las lenguas, puesto que los lingüistas se resisten a admitir que una lengua pueda ser austronésica en un 20 % y no austronésica en el 80 % restante. Las relaciones léxicas (esto es, el parentesco en el vocabulario) han constituido el fundamento de la clasificación histórica. En la misma línea, podemos ver que son las palabras (las formas léxicas) las que principalmente determinan que los pueblos de Nueva Bretaña noroccidental vean sus respectivas variedades como lenguas distintas.

Los nombres dados a los pueblos por los funcionarios de los primitivos gobiernos europeos y las divisiones censales no siempre se corresponden con diferencias lingüísticas, aunque no falte quien parta de este supuesto. La mayor parte de los nombres que aparecen en los mapas son nombres de subdistritos administrativos y no constituyen base fiable para determinar la composición lingüística del área. Los europeos eligen a menudo de forma arbitraria el nombre de uno de los clanes para designar el conjunto de los grupos humanos de un pueblo o una aldea. El propio término «pueblo» sugiere un grado de centralización que no existe en las sociedades tradicionales, donde no se daban unidades residenciales compactas. Los pueblos son simples puntos de contacto entre la administración y la población local, que puede perfectamente residir fuera de ese lugar. Desde una perspectiva europea resulta natural que coincidan el nombre de un lugar, el nombre de sus ocupantes y el nombre de la lengua que hablan. Esto es lo que sucede típicamente en Europa, donde existe una asociación estrecha entre el nombre del país, el de los habitantes y el de la lengua: Inglaterra/inglés/inglés, Alemania/alemán/alemán, Francia/francés/francés [España/español/español], etc.

En Papúa-Nueva Guinea, sin embargo, no se dan tales correspondencias y a veces se aplican hasta cuatro nombres a lo que el funcionario de turno decidió que era «un» pueblo; o al contrario: algunos nombres son comunes a tres o cuatro lugares. Por otra parte, muchos grupos no aplican ningún nombre a su lengua. Los sare de la zona del Sepik, por ejemplo, llaman a su lengua «sare», pero esta palabra significa simplemente «hablar o habla». Probablemente hay muchas más lenguas de lo que dan a entender los nombres existentes, y los límites entre ellas son borrosos. Gran parte de la primitiva información contenida en los relatos de los exploradores y en los informes de los funcionarios es anecdótica. Lo que ahora algunos lingüistas llaman «kabana» fue antes llamado por otros «barriai», que es el nombre que los kabana y los amara dan a su tierra. El lusi se llamó «kaliai-kove» en una primitiva descripción, debido, por un lado, a la proximidad gramatical entre el kove y el lusi, y por otro al hecho de que los habitantes de la zona eran llamados «kaliai» por los que no vivían en ella. En realidad kaliai es el nombre de uno de los clanes lusi. El pueblo de Salkei, que habla mouk, fue incluido en el área de la lengua aria, porque los encuestadores, inadvertidamente, no entrevistaron a un hablante local, sino a uno de lengua aria que había acudido al puesto de socorro.

Aunque existieran descripciones de todas las variedades habladas en cada pueblo, todavía supondría un desafío considerable determinar cuáles son lenguas y cuáles dialectos, desde el momento en que el punto de vista de los propios hablantes difiere de los datos lingüísticos. Por otra parte, la opinión de los hablantes no es homogénea. Vimos, por ejemplo, cómo el tourai y el aria pueden ser considerados dialectos de la misma lengua desde un punto de vista estrictamente lingüístico, pero los hablantes de tourai (como los de lamogai y los de aria) los consideran lenguas distintas. La variedad hablada en Bolo es también lingüísticamente idéntica al aria, pero los hablantes de aria de otros pueblos dicen que no es aria, sino mouk. Sin embargo la gente de Salkei, que habla mouk, dice que los de Bolo hablan aria. ¡Y los de Bolo pretenden hablar anêm! Esto fue cierto en otros tiempos, pero ahora sólo un puñado de ancianos sabe anêm y en general se reconoce que dicha lengua ya no se habla en el pueblo. Los anêm, por su parte, no creen que los de Bolo hablen ya un anêm aceptable. Resulta así que Bolo, del que se dice que habla anêm, aria y mouk, utiliza una variedad que nadie acepta como miembro legítimo de su propio grupo lingüístico.

La contrapartida, en el nivel lingüístico, a esta situación es que hay palabras ampliamente usadas en la zona para la comunicación entre grupos distintos que nadie acepta como parte del «verdadero» vocabulario de su lengua. Cada uno de los grupos que se atribuye lengua propia tiene lo que considera su vocabulario auténtico, pero éste convive con sinónimos idénticos por su forma a las palabras usadas por hablantes de otras lenguas. He aquí una lista (incompleta) de palabras que significan «(canguro) ualabí» en algunas de las lenguas en cuestión:

Anêm: *apose, gauxu, kis, nautus, zei.*
Amara: *natus, kope, *kio.*
Mouk: *natus, apose, sokolo.*
Aria: *apare, *apose.*
Tourai: **apare, apose.*
Lamogai: *airok, apare, keneng.*

Las palabras marcadas con asterisco son las que los hablantes de cada lengua tienen por verdaderamente suyas, mientras las otras se consideran sinónimos que ayudan a la comunicación entre los grupos sin que cada uno pierda su propia identidad. Existen, sin embargo, palabras conocidas por varios grupos que ninguno reclama como propias. El progresivo solapamiento léxico entre lenguas facilita lo que se ha llamado «dual-lingüismo»:[2] los hablantes se comunican entre sí hablando cada uno su propia lengua, lo cual facilita el aprendizaje activo de las otras.

Las lenguas siassi funcionan ampliamente como lenguas francas (esto es, lenguas adicionales usadas en amplias áreas para la comunicación intergrupal) de la zona, y la mayoría de la gente habla lusi, kove o kabana. Las lenguas bibling también funcionan con el «dualismo léxico» antes mencionado, de modo que saber una da acceso a la comprensión de las otras. El anêm y el amara, sin embargo, no tienen valor como lenguas francas, dado que ni siquiera admiten el uso «dual» con otra lengua. Los contactos con los europeos en el siglo XIX añadieron una nueva lengua al repertorio de la zona: un pidgin de base inglesa llamado «tok pisin» (de «talk pidgin» [= «habla pidgin»; también *nugi-niano*, en español]), desarrollado a partir de una lengua de contacto surgida en las plantaciones de Queensland entre los braceros procedentes de diversas islas del Pacífico. El reclutamiento fue particularmente intenso en el archipiélago de Bismarck, donde en alguna época fueron muy pocos los hombres que quedaron en las aldeas. Cuando regresaron a ellas era frecuente que enseñaran tok pisin a los varones jóvenes (véase el capítulo 6 para más información sobre el tok pisin y otros pidgin y criollos). El tok pisin llegó así a ser una lengua adicional tan útil que se extendió por la Nueva Guinea continental y hoy es la lengua franca más hablada en el país. En Nueva Bretaña se ha usado desde hace por lo menos ochenta años y todas las lenguas del noroeste han incorporado palabras del tok pisin a su vocabulario.

2. Hockett denomina «semi-bilingualism» a un concepto que parece coincidir con éste: bilingüismo en la recepción pero monolingüismo en la producción. Emma Gregores y Jorge Alberto Suárez lo traducen como *sesquilingüismo* (cfr. Charles F. Hockett, *Curso de Lingüística Moderna*, Buenos Aires, EUDEBA, 1971, § 38.3 y 39.3).

Para dar cuenta de la extrema fragmentación lingüística de Nueva Guinea, se ha propuesto un buen número de explicaciones. En primer lugar, 40.000 años de poblamiento humano es un período de tiempo lo suficientemente dilatado como para que el cambio y la diversificación produzcan una multitud de lenguas. En segundo lugar, la naturaleza accidentada del terreno ha puesto barreras físicas a la interacción social. En tercer lugar, las actitudes culturales fomentan y mantienen la diversidad que, por ejemplo, es cultivada en Melanesia como divisa de identificación y es por tanto, en buena medida, una reacción consciente. Sin embargo lo más importante, en mi opinión, es que en la época precolonial no actuó ninguna de las fuerzas de convergencia presentes durante largo tiempo en Europa y en otras partes: creación de escrituras y alfabetización (*literacy*), normalización (*standardization*), centralización administrativa, escolarización, medios de comunicación, etc. Factores, sin embargo, que han adquirido más relevancia desde que el contacto con los europeos ha favorecido la extensión de lenguas francas como el tok pisin y de lenguas metropolitanas como el inglés.

La dialectología tradicional creía que el aislamiento llevaba a la diversidad lingüística y que, por el contrario, la mezcla de poblaciones creaba homogeneidad. Está claro, sin embargo, que la geografía sólo no es suficiente para explicar la diversidad, y que ni la concentración de gente en un área garantiza la uniformidad, ni el aislamiento el conservadurismo, como han mostrado las investigaciones sobre dialectos sociales urbanos (véase el capítulo 3). Compárese, por ejemplo, una de las áreas de mayor diversidad, la del río Sepik, fácilmente navegable, con la de Enga, en las tierras altas del interior, que, pese a ser la más accidentada del país, es una zona con mucha menor diversidad. La franja costera del norte, con un mayor número de pequeños grupos no emparentados lingüísticamente, es más diversa desde el punto de vista de la lengua que áreas del interior más aisladas.

A la distribución de la diversidad lingüística contribuyen adicionalmente factores demográficos. Parece probable que la existencia de enfermedades endémicas como la malaria en las zonas bajas del litoral restringiera no sólo la movilidad de la población, sino también su crecimiento. En las tierras altas, libres de malaria en su mayor parte, los grupos lingüísticos son de mayor tamaño que en la costa. Compárese el enga, que tiene más de 150.000 hablantes, con el erima, con sólo 400, distribuidos en cuatro aldeas. La amenaza de la enfermedad, pues, limitó probablemente tanto la expansión de los grupos fuera de su propio territorio como la difusión de su lengua.

Desde la imposición del aparato administrativo colonial en varias islas del Pacífico, como Papúa-Nueva Guinea, ha habido sin duda un

descenso en el número de lenguas. Al mismo tiempo las que sobreviven han sufrido cambios muy acusados, sobre todo a través del contacto con las lenguas de la metrópoli, y han dado origen a nuevas lenguas francas: el kâte (o caté) y el yabem —extendidas por los misioneros como lenguas francas de la Iglesia—, y el tok pisin y el hiri motu se cuentan entre las más importantes.

Calcular, pues, el número de lenguas habladas en un área como Papúa-Nueva Guinea es una tarea llena de escollos debido a la propia dificultad interna de definir términos como «lengua» y «dialecto». El concepto mismo de «lengua» entendida como una unidad discreta es probablemente un constructo ligado a la cultura europea y favorecido por procesos tales como la escritura y la normalización. Cualquier intento de «contar» lenguas será más un procedimiento operativo de clasificación que un reflejo de prácticas comunicativas reales. La estadística léxica no proporciona ninguna definición técnica no arbitraria de términos como «lengua», «dialecto», «familia», etc.

Lengua y dialecto en Europa

Del propio ámbito europeo pueden tomarse otros ejemplos que demuestren la arbitrariedad de los criterios lingüísticos y la importancia de los factores sociales a la hora de decidir cuándo una variedad cuenta como lengua y cuándo como dialecto. Son casos clásicos el *continuum* de los dialectos románicos occidentales y el de los dialectos germánicos. El *continuum* de dialectos románicos occidentales abarca una serie de comunidades rurales que empiezan en la costa occidental de Francia y se extienden por Italia, España y Portugal. Cada pueblo se entiende con el de al lado, pero los hablantes medios del francés, el italiano, el español o el portugués en su versión estándar tienen dificultades de diverso grado para entenderse. De forma similar, el *continuum* de los dialectos germánicos conecta una serie de variedades históricamente emparentadas que difieren unas de otras en uno o más rasgos.

El grado de inteligibilidad mutua se ve influido en buena medida por la intensidad de los contactos sociales o de otro tipo entre los grupos afectados, así como por las actitudes de unos hacia otros, y no tiene mucho que ver necesariamente con relaciones de estadística léxica. En Escandinavia, por ejemplo, un viajero que sepa sólo danés, sueco o noruego se comunicará sin dificultades por encima de las fronteras oficiales entre las tres lenguas. Y es que las tres están muy cerca desde el punto de vista lingüístico, lo bastante como para que pudieran considerarse dialectos de la misma lengua. Estructuralmente hablando existe un paralelismo perfecto con la situación lingüística

que hemos encontrado en zonas de Nueva Bretaña noroccidental, dado que la gramática de las lenguas implicadas es muy similar y la mayor parte de las diferencias radica en el vocabulario y la pronunciación, aunque en muchos casos tampoco son muy grandes. El danés y el noruego tienen un núcleo importante de vocabulario común, pero difieren en la pronunciación, mientras el sueco y el noruego difieren más en vocabulario, pero la pronunciación es más parecida. Si tomamos del noruego una muestra de mil palabras, al menos el 50 % son idénticas, y otro 25 % son variantes de la misma forma. Otro 15 % se pronununcia igual pero se escribe de forma distinta. De modo que sólo el 10 % restante está constituido por palabras realmente distintas. Los siguientes ejemplos permiten apreciar las semejanzas:

Danés: *Hun sidder i vinduet og ser ud over gaden.*
Noruego: *Hun sitter i vinduet og ser ut over gatan.*
Sueco: *Hon sitter i fönstret och ser ut över gatan.*

[«(Ella) está sentada junto a la ventana y está mirando/mira la calle.»]

Las tres lenguas actuales proceden históricamente de un antepasado nórdico común, y su creciente fragmentación refleja la historia política de sus pueblos. De hecho sólo razones políticas explican que hoy se consideren lenguas distintas. Hacia 1700 el sueco y el danés estándar estaban ya firmemente establecidos, pero el noruego se encontraba todavía bajo la norma danesa. En el momento de normalizar cada una de las lenguas se exageraron conscientemente sus diferencias. Así, por ejemplo, antes de 1906 las tres escribían la palabra que se corresponde con el inglés «what» como *hvad*. Ahora sólo el danés lo hace. En sueco se escribe *vad*, y en noruego *hva*. De modo que bajo las diferencias ortográficas se esconde una pronunciación similar y las tres lenguas ofrecen divergencias más acusadas cuando se escriben que cuando se hablan.[3]

Los estudios de inteligibilidad mutua revelan asimetrías interesantes. Los daneses dicen entender a los noruegos, pero los noruegos afirman entender a los daneses en un grado menor. La comprensión más

3. Ejemplos del uso de la ortografía para destacar o atenuar diferencias los tenemos también en territorio español. Así, es bien conocida la polémica que en Galicia ha enfrentado a los llamados «reintegracionistas», partidarios de adoptar para el gallego la ortografía del portugués, de modo que quede clara la unidad básica de las dos variedades, y los denominados «aislacionistas», partidarios de una escritura que refleje la autonomía del gallego. Del mismo modo, los defensores del «valenciano» como lengua distinta del «catalán» han tratado con cierta frecuencia de estimular diferencias, ortográficas y de otros tipos, que encubran una realidad común.

pobre se da entre daneses y suecos, y la más fluida entre noruegos y suecos. Sin embargo noruegos y daneses afirman entender a los suecos mejor de lo que los suecos dicen entender a los daneses y a los noruegos. ¿Cómo es posible esto? Porque en realidad los estudios de inteligibilidad mutua no detectan parentescos lingüísticos, sino relaciones sociales, puesto que son las personas y no las variedades las que se entienden entre sí. Los noruegos y daneses han estado más en Suecia que los suecos en los otros dos países. Sólo la cuarta parte de los suecos declara leer cosas escritas en las otras dos lenguas. Mientras el 41 % de los daneses y el 52 % de los noruegos escuchan la radio sueca, sólo el 9 % de los suecos escucha las emisoras danesas o noruegas. Resulta evidente que los noruegos y daneses muestran mayor capacidad de acomodación a Suecia y lo sueco, ya que Suecia es un país más extenso, más rico y más autosuficiente económica e intelectualmente. Como era de esperar, es también Suecia el país que muestra menos interés por los acuerdos de cooperación nórdica, mientras los daneses son los más partidarios, sin duda porque son los que esperan más beneficios. Por lo general son ellos también los que pretendidamente resultan peor entendidos por noruegos y suecos.

La directora de un colegio danés me contaba que había dado una conferencia en Estocolmo utilizando un texto traducido al sueco. Me decía: «El público me entendía muy bien, pero en un determinado momento vacilé buscando una expresión sueca y entonces me pidieron que lo dijera en danés, que me comprendían perfectamente. Me pasé al danés, y los suecos, para general sorpresa, ¡no entendían nada! Pensaban que había estado hablando en danés todo el tiempo.» En las circunstancias políticas actuales, la convergencia hacia una forma de habla común a toda Escandinavia sólo sería posible planificándola cuidadosamente y fomentando los contactos sociales.

La línea divisoria entre las lenguas que llamamos sueco, noruego y danés es lingüísticamente arbitraria pero política y culturalmente relevante. La repetida cita de Max Weinreich «una lengua es un dialecto que tiene ejército y armada» recoge la importancia del poder político y la soberanía de una nación-estado para que la variedad que habla sea llamada «lengua» y no «dialecto». El acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, políticos, psicológicos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes. En China existe toda una serie de variedades que un lingüista consideraría lenguas diferentes y que sin embargo pasan por dialectos del chino porque están unidas por un sistema común de escritura. Los hablantes de cantonés o chino mandarín no se entienden cuando hablan, pero escriben de forma semejante, de modo que cada uno de ellos representa las «mismas» palabras por los

mismos símbolos, mientras la versión oral de esas palabras es completamente distinta. En cierto modo es lo contrario de lo que ocurre en Escandinavia, donde las diferencias en la escritura oscurecen las semejanzas de pronunciación. Muchos hablantes del llamado «servocroata» dicen que en realidad se trata de dos lenguas porque los croatas escriben con alfabeto latino y los servios con caracteres cirílicos.[4]

Determinadas variedades del *continuum* constituido por los dialectos germánicos occidentales se consideran dialectos del holandés y otras dialectos del alemán únicamente por las relaciones que cada variedad mantiene con sus lenguas estándar respectivas. El proceso de normalización de una lengua tiene que ver con factores socio-históricos como creación de escritura, nacionalismo e identidad cultural y étnica. El resultado es la selección y fijación de una norma de uso que es fomentada por los diccionarios, las gramáticas y la enseñanza. Una lengua estándar es una variedad deliberadamente codificada para que varíe lo menos posible en su forma pero sea máximamente útil en su funcionamiento. La mayor parte de las lenguas europeas fueron normalizadas en períodos de nacionalismo intenso, cuando la existencia de una lengua común se vio como un importante símbolo de unificación política.[5] En los capítulos 3 y 7 se revisarán algunas de las consecuencias de estos procesos.

Algunos lingüistas consideran útil sustituir las etiquetas «lengua» y «dialecto» por «variedad autónoma» y «variedad heterónoma». Así, podemos decir, por ejemplo, que los dialectos del holandés son dependientes o «heterónomos» con respecto al holandés estándar, los dialectos del alemán los son con respecto al alemán estándar [los del español con respecto al español estándar], etc. Esto significa que, dado que los hablantes del alemán ven la televisión en alemán, reciben las clases en alemán, leen en la misma lengua, etc., tienen el alemán estándar como punto de referencia. Lógicamente las similitudes lingüísticas serán mayores entre las variedades de alemán y holandés habladas cerca de

4. Que los conceptos de «lengua», «dialecto», «habla», tengan un fuerte contenido social y político y sean, por tanto, difícilmente objetivables desde el punto de vista lingüístico, explica diversos hechos de la situación española y peninsular. Nótese, por ejemplo, que si aplicamos dos de los criterios «objetivos» más extendidos (comprensión mutua, diferencias sintácticas) el español estándar y lo que se habla en ciertos valles aragoneses o asturianos deberían ser lenguas distintas con más derecho que el español y el italiano. Nótese igualmente la frecuencia con que las reivindicaciones de autonomía política para un cierto territorio van acompañadas de la búsqueda, a toda costa, de una «lengua» propia (o al menos de un «dialecto», como si de una escala de valores se tratara), a veces con resultados sumamente pintorescos. Repárese en que a muchos les resulta más fácil pensar en el gallego y en el portugués como lenguas distintas que en el bable y en el español, por ejemplo, sin que ahí el concepto de semejanza lingüística tenga mucho que ver, etc., etc.

5. Para el español, en efecto, suele pensarse en finales del XV y en el siglo XVI, en que confluyen la unificación de los reinos de España, la Gramática de Nebrija, la expansión exterior, etc. Es también en esa época cuando empieza a imponerse la denominación «español» sobre «castellano».

la frontera entre los dos países que entre el alemán estándar y el holandés estándar. Una lengua estándar, sin embargo, sirve para crear sentimientos de unidad entre los hablantes que la toman como punto de referencia, sobre todo si hablan variedades distantes geográficamente. Así, entre el inglés llamado «cockney» de los barrios bajos de Londres y los dialectos locales de la zona del río Tyne, en el centro norte de Inglaterra, las diferencias pueden ser tan sustanciales que obstaculicen seriamente la comunicación oral, pero ambos grupos dirían que, en sentido lato, «hablan la misma lengua», puesto que tienen el inglés estándar como variedad superordinada. [Ocurre lo mismo en español con un hablante de Huelva, del pirineo de Huesca, de Buenos Aires y de Zamora.][6]

El término «lengua» se aplica a toda variedad que sea autónoma, e incluye las variedades heterónomas con respecto a ella. Puesto que lo autónomo y lo heterónomo dependen más de factores políticos y culturales que lingüísticos, pueden cambiar. En primer lugar, las variedades heterónomas pueden alcanzar la autonomía, con frecuencia de la mano del desarrollo político, como es el caso del africans (o afrikaans) en Sudáfrica, que fue normalizado en los años veinte y empezó a ser considerado lengua y no dialecto del holandés. Y al contrario, variedades autónomas pueden perder su autonomía, como le ocurrió al escocés cuando dejó de funcionar como la lengua de la corte de Escocia después de la unión de ambas coronas en 1603.[7] Nada hay de inherentemente mejor en una variedad cuando alcanza la autonomía. Factores de tipo político y social son los responsables en la selección de una entre las muchas variedades que podían haber sido candidatas a la normalización (véase el capítulo 3).

Inglés: lengua y dialecto

De todo lo dicho se desprende que la respuesta a la pregunta que a menudo me plantean sobre si el inglés americano es un dialecto del inglés o una lengua distinta depende del punto de vista que se adopte. George Bernard Shaw caracterizaba a Inglaterra y Estados Unidos como dos naciones divididas por una lengua común. Cuando H. L.

6. «No bote usted mi boleta, profesor», me dijo una vez una alumna hispanoamericana para que no me desprendiera de su ficha. Apenas la entendí en un primer momento, porque yo hubiera transmitido ese contenido de forma diferente, pero ambos teníamos conciencia de estar utilizando la misma lengua.

7. En el siglo XVI, antes de la independencia de Portugal con respecto a España, estaba vigente el sentimiento de que el portugués y el castellano eran dos variedades de una misma lengua. La constitución de Portugal como país autónomo acabó totalmente con esa idea, pero no con la de que el gallego dependía dialectalmente del español. Bien sabido es también que sólo circunstancias históricas de tipo político abortaron la constitución del aragonés o el leonés como lenguas y los introdujeron, como dialectos, en la órbita del castellano.

Mencken decidió llamar a su libro *The American Language* [*La lengua de Estados Unidos*] y no *The English Language in America* [*La lengua inglesa en Estados Unidos*] estaba haciendo una afirmación de tipo político. Sentimientos similares animaban a Noah Webster cuando en su diccionario de inglés americano se apartó deliberadamente de las normas británicas escribiendo *color, criticize*, etc. [en lugar de *colour, criticise*, etc.]. De hecho Webster señaló hace un siglo que «... el gusto de sus autores [de los británicos] ya está corrompido y su lengua en declive». Las apreciaciones de Webster sobre el eclipse del inglés británico por el americano han despertado en ciertos britanos y en el British Council la preocupación por garantizar la supremacía de su propia variedad, particularmente en el lucrativo mercado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pero todas estas disquisiciones sobre la lengua lo son en realidad sobre la política, y lo cierto es que Gran Bretaña ha perdido el estatuto de superpotencia en beneficio de su antigua colonia. En una entrevista reciente la anterior primera ministro Margaret Thatcher (*Newsweek*, 8 de octubre de 1990), que veía posibilidades de sacar partido de sus coincidencias políticas con el entonces presidente Reagan, concedió muy generosamente que Shakespeare pertenecía tanto a los estadounidenses como a los británicos para caracterizar los «especiales lazos» que existen entre Estados Unidos y Gran Bretaña. Hablando con un periodista de Estados Unidos, declaró:

> ... la Carta Magna les pertenece a ustedes tanto como a nosotros; el procedimiento del *habeas corpus* les pertenece a ustedes tanto como a nosotros... Existe una herencia común además de una lengua común. Shakespeare les pertenece a ustedes tanto como a nosotros. Esto es lo que nos une y nos ha unido —una filosofía—, pero también la historia, y la lengua y el modo de pensar...

La declaración de independencia lingüística en América no tuvo paralelismo en Australia hasta la aparición del libro de Sidney Baker *The Australian Language* [*La lengua australiana*] (1945), cuyo título reivindicaba la autonomía del inglés australiano en la línea intentada por Mencken para el americano. Baker señalaba que los australianos «tienen que abordar el problema desde el punto de vista de Australia, no desde el punto de vista de Inglaterra y de sus juicios sobre nuestra lengua porque allí no la conocen como nosotros». Sin embargo tendría que pasar tiempo para que a muchos australianos no les importase «sonar» a australianos, y a muchos todavía hoy les sigue importando. Mientras varios lingüistas declaraban que la forma de hablar de Australia no tenía nada de incorrecta, no dejaban al mismo tiempo de comparar los acentos australianos con los de los de la gente culta del

sur de Inglaterra. Para algunos esto constituía un desagradable recordatorio del grado en que el inglés australiano se desviaba de la norma de prestigio. La Australian Broadcasting Corporation (ABC), creada en 1932, confirmó para la radio la norma británica y los locutores reconocidos como idóneos eran, en su mayor parte, ingleses. Hoy día ya no se necesita acento británico para trabajar en la ABC. Desde 1983 se oyen en la radio y en la televisión australianos con inequívoco acento australiano, y las cuestiones referidas a pronunciación, estilo y uso se contrastan con diccionarios australianos y no británicos. El aumento del interés por el inglés australiano, e incluso la sustitución de la vergüenza hacia él por el orgullo representan un decidido apartamiento de lo que ha sido llamado el «complejo cultural».[8]

Un *continuum* dialectal puede ser también de naturaleza social y no geográfica. Encontramos un buen ejemplo en Jamaica, donde en cierta época los que ocupaban la parte alta de la escala social —los británicos— hablaban inglés, mientras los de abajo se expresaban en criollo jamaicano. Con el paso del tiempo el hiato entre ellos ha sido cubierto por una serie de variedades que se parecen, según los casos, más al inglés o al criollo (véase el capítulo 6). La mayoría de los hablantes usa dos o más variedades de las que ocupan un tramo de ese *continuum* postcriollo y pasan de una a otra según el contexto o el interlocutor. Cualquier intento de dividir el *continuum* lingüístico jamaicano en dos partes: inglés, frente a criollo sería tan arbitrario lingüísticamente como distribuir el *continuum* dialectal germánico entre el holandés y el alemán. No hay ninguna razón social, política o geográfica para decir que el inglés empieza en un determinado punto y el criollo jamaicano en otro.

Acento frente a dialecto

Algunos lingüistas distinguen, además, entre «acento» y «dialecto», y entienden por «acento» una forma determinada de pronunciar una variedad. Un dialecto, en cambio, se diferencia de otros de la misma

8. Aunque de forma esporádica, en el español de América también ha tenido lugar algún intento semejante a los mencionados para el inglés de Estados Unidos y Australia sobre todo en México y Argentina. Durante años se habló en esos y otros países no de «español», sino de «lengua nacional», «lengua patria» e incluso de «lengua americana» y de «idioma argentino». Las razones políticas que explican eso explican también que allí se haya preferido, en general, la denominación «castellano» frente a «español».

Por lo que respecta a la valoración de la propia variedad, los lingüistas reconocen la existencia para el español de dos grandes normas cultas, la castellana o norteña y la meridional o atlántica. Ambas son válidas, pero con frecuencia se ha detectado en hablantes adscritos a la segunda un cierto uso de la primera como punto de referencia «correcto».

CUADRO 1.2. *Algunas diferencias entre inglés americano y británico*

	Americano	*Británico*
Pronunciación	*ate* (rima con *mate*)	*ate* (rima con *met*)
Gram./sintaxis	Jane had *gotten* used to it	Jane had *got* used to it
Vocabulario	Sam took the *elevator* rather than the stairs	Sam took the *lift* rather than the stairs

lengua en al menos tres niveles: pronunciación, gramática o sintaxis y vocabulario. Así, se considera que los hablantes cultos de inglés americano y de inglés británico hablan dialectos de la misma lengua porque entre ellos existen diferencias de esos tres tipos. En la práctica, sin embargo, los hablantes de las dos variedades comparten una gramática común y se diferencian sobre todo en términos de vocabulario y pronunciación. En la tabla 1.2 se recogen ejemplos de esas diferencias.[9] [Las diferencias entre el español del norte peninsular y el español de América podrían reflejarse en un cuadro semejante: véase el cuadro 1.2 bis.]

La gente manifiesta opiniones rotundas sobre los acentos, incluida la idea de que son siempre otros los que tienen «acento» y nunca uno mismo. Estrictamente hablando, sin embargo, es imposible hablar una variedad totalmente desprovista de acento. Se han hecho estudios sobre evaluación de acentos que han mostrado que en Gran Bretaña la gente califica el habla de áreas urbanas como Birmingham, Liverpool y Glasgow mucho menos favorablemente que la de zonas rurales como Devon y Cornwall.[10] Esas diferencias de juicio evalúan, en realidad, el tipo de vida (rural o urbana) y no propiedades inherentes a los acentos mismos.

Personas más ajenas a la cuestión que no saben dónde se usa cada acento no siempre evalúan negativamente a los estigmatizados. En Gran Bretaña el prestigio de la variedad llamada RP («Received Pronuntiation»)[11] es tan alto que con mucha frecuencia la gente considera que usa tal variedad cuando ello no es cierto. La RP la usan los que

9. En el mundo hispánico el término «acento» pertenece más al uso común que al científico. Las variedades que difieren sobre todo en pronunciación y, más secundariamente, en vocabulario, suelen denominarse «hablas» o «modalidades regionales» Se mencionan así las *hablas* o *modalidades* «riojana», «extremeña», «murciana», «andaluza», «canaria», «americana», etc., frente a los *dialectos* leonés o astur-leonés y aragonés, que ofrecerían diferencias en todos los aspectos de la lengua.

10. En España más bien sucede lo contrario: las hablas urbanas están más prestigiadas, aunque pertenezcan a zonas donde son frecuentes fenómenos que violan las normas académicas. Mantiene todavía vigencia el tópico (poco apoyado en datos lingüísticos) de que Valladolid es modelo de corrección idiomática.

11. Literalmente «Pronunciación Recibida», esto es, recibida o aceptada en la Corte y por ende socialmente prestigiosa y adoptada como norma de corrección. Aunque basada en el inglés londinense y del sur, en realidad, como señala la autora, es más un índice de procedencia social que geográfica

[CUADRO 1.2 bis. *Algunas diferencias entre el español del norte peninsular y el español americano*

	Español americano	Español
Pronunciación	*cazo* (= *caso*)	*cazo* (≠ *caso*)
Gram./sintaxis	*Vos sos* muy buena	*Tú eres* muy buena
Vocabulario	*Botaron* los *sacos*	*Tiraron* las *chaquetas*

]

han sido educados en «public schools» (esto es, en colegios privados) y no se localiza en ningún lugar concreto. A veces se la llama también «BBC English» [«Inglés de la BBC»], «Oxford English» [«Inglés de Oxford»] o «the King's English» [«el Inglés del Rey»], y es el acento que se enseña a los extranjeros que aprenden inglés británico y no americano. Como han puesto de manifiesto mis comentarios sobre Australia, la RP se ha utilizado mucho tiempo como importante norma de prestigio más allá de las fronteras británicas.

La naturaleza relativamente arbitraria de los rasgos que alcanzan prestigio (y de los que no lo alcanzan) y el papel, a la hora de definir tales rasgos, de quienes tienen poder social y político queda bien ilustrado en el ejemplo siguiente: durante la presidencia de Jimmy Carter, georgiano y con acento de Georgia, en un famoso programa de televisión aparecía un personaje que hacía el papel de un funcionario del Departamento de Estado y que se expresaba con un acento ostentosamente georgiano. Entonces un neoyorquino se lo hacía notar y él replicaba: «nosotros ya no tenemos acento. Ahora el que lo tiene es usted». Lo que hace que un modo de hablar sea considerado superior es que lo use un poderoso. En los capítulos 3 y 4 hablaré de nuevo sobre este tipo de prejuicios y examinaré cómo algunas variedades llegan a ser más prestigiosas que otras simplemente porque a quienes las hablan se les atribuye un estatus más alto. En el capítulo 7 se analizan algunas consecuencias prácticas de estos hechos.

Registro y estilo

Ya hemos visto que podemos considerar cada variedad como un conglomerado de rasgos. Además de dialectos sociales y regionales o geográficos los sociolingüistas manejan también otras variedades que llaman «registros» y «estilos». Mientras los dialectos regionales revelan de dónde procedemos y los dialectos sociales qué estatus tenemos, el registro da indicios de qué estamos haciendo. Este concepto tiene que ver típicamente con la variación ligada a los usos más que a los

usuarios y obliga a prestar atención a la situación o contexto, los propósitos, el tema y contenido del mensaje, y las relaciones entre los participantes. Por ejemplo, dos abogados que discuten sobre temas legales usan un registro «jurídico»; el lenguaje de dos policías que investigan un caso adopta un registro adecuado a su profesión y al asunto que se traen entre manos. Si oímos cosas como «Padre celestial y misericordioso, danos fuerzas para cumplir Tus designios», sabemos al instante que nos encontramos ante un registro propio del ámbito religioso. Del mismo modo si leemos «Se busca un hombre que refuerce la línea de zagueros, debilitada tras la lesión del veterano capitán, lesión que lo mantendrá dos meses en el dique seco», reconocemos sin dilación el lenguaje de las crónicas deportivas. Las diferencias en el vocabulario —uso de palabras distintas o bien significados distintos para las mismas palabras— son las que distinguen principalmente a unos registros de otros.

En otras lenguas encontramos también buenos ejemplos de cambio de registro. Así en javanés, lengua hablada en Indonesia, existen distintas variedades o niveles de habla cuyo uso viene determinado por el estatus social del interlocutor. Estos niveles se caracterizan porque cada uno de ellos cuenta con cuasi-sinónimos de las mismas palabras, y son al menos tres: un nivel «alto» (*krama*), un nivel «medio» (*madya*) y un nivel «bajo» (*ngoko*). La secuencia que sigue muestra los tres niveles, empezando por el más alto:

menapa	*pandjenengan*	*badé dahar*	*sekul*	*kalijan*
napa	*sampéjan*	*adjeng neda*	*sekul*	*lan*
apa	*kowé*	*arep mangan*	*sega*	*lan*
«¿Va	usted	a comer	arroz	y
kaspé	*samenika?*			
kaspé	*saniki?*			
kaspé	*saiki?*			
mandioca	ahora?»[12]			

El registro usado por las personas de superior estatus presenta mayor elaboración que el de las personas de estatus más bajo. Nótese también que las diferencias entre los niveles de habla dentro del javanés son más grandes que entre las variedades consideradas lenguas distintas en Nueva Bretaña noroccidental, lo cual ilustra una vez más la naturaleza relativa de los términos «lengua» y «dialecto».

El lenguaje llamado «de la suegra» («*mother-in-law*» *language*) que existe en la mayoría de las lenguas aborígenes de Australia es otro ejemplo de registro. El registro «de la suegra» consiste en la forma es-

12 En inglés, la distribución en columnas es la siguiente: «Are - you - going to eat - rice - and - cassava - now?»

CUADRO 1.3. *Palabras para «sol» en dialectos del dyirbal*

	Registro	
Tribu	*Guwal (cotidiano)*	*Dyalnguy («de la suegra»)*
Yidin	bungan	gari:man
Ngadyan	gari	bungan
Mamu	gari	gambulu

pecial de hablar que deben adoptar los hombres cuando se dirigen a su suegra y a otros parientes de su mujer sobre los que pesa algún tabú. La gramática y la fonética coinciden con las de la lengua normal, pero el vocabulario es totalmente distinto. El cuadro 1.3 muestra las palabras para «sol» en varios dialectos del dyirbal (o chirbal), lengua hablada en North Queensland, comparando las propias del habla cotidiana (guwal) con las del registro «de la suegra» (dyalnguy). Las variedades usadas por las diferentes tribus (Yidin, Ngadyan, Mamu) son lo suficientemente parecidas desde el punto de vista lingüístico como para ser adscritas a la misma lengua, pero cada tribu considera que su habla es una lengua distinta de la de sus vecinos. Tales «lenguas», en efecto, poseen sistemas gramaticales y fónicos casi idénticos y comparten entre el 80 y el 90 % de su vocabulario, con lo que encontramos de nuevo más diferencia entre registros distintos que entre variedades tenidas por dialectos regionales. Cada tribu, sin embargo, tiene sus propios niveles *guwal* y *dyalnguy*, si bien un término puede ser guwal para una tribu y dyalnguy para sus vecinos. Por ejemplo, la palabra yidin normal para «sol» es *bungan*, pero para los ngadyan esa forma es «de la suegra».

Ligada a la noción de registro está la de «estilo», que puede ser más o menos formal o informal dependiendo del contexto social, las relaciones entre los participantes, la clase social, el sexo, la edad, el entorno físico y el tema. Las diferencias de estilo pueden reflejarse, como antes, en el vocabulario («El profesor mostró disgusto» frente a «El profesor se cabreó»), en la sintaxis (por ejemplo, incremento de las construcciones pasivas al aumentar la formalidad: «La reunión fue suspendida por el presidente» frente a «El presidente suspendió la reunión») y en la pronunciación («soldao», «pa», «usté» frente a «soldado», «para», «usted»). Volveremos a hablar de diferencias de estilo en el capítulo 3.[13]

13 En la tradición hispánica términos como «registro», «estilo», «nivel», etc., se tratan a menudo como sinónimos y se subsumen bajo la denominación de «variación difásica», opuesta a «variación diastrática» o social por un lado, y «variación diatópica» o geográfica por otro. No faltan autores, sin embargo, que hacen la misma distinción que la autora entre *estilo*, ligado a la formalidad, y *registro*, relacionado más bien con los diferentes ámbitos profesionales o vitales en que se mueve un individuo.

Comunidades de habla y competencia comunicativa

¿Qué nos enseñan los ejemplos manejados en este capítulo para analizar el lenguaje dentro de la sociedad? He mostrado cómo la sociedad afecta al lenguaje de varios modos; de hecho la propia existencia de las lenguas depende decisivamente de la existencia de un grupo social que reclame como propia una variedad y la mantenga distinta de las variedades habladas por sus vecinos. Tal grupo recibe el nombre de «comunidad de habla» y las convenciones que sus miembros comparten en relación con la variedad que usan se llama «competencia comunicativa». Las dos nociones son fundamentales para comprender los modos en que los grupos sociales organizan sus repertorios lingüísticos.

Una comunidad de habla (*speech community*) no es necesariamente coextensiva con una comunidad de lengua o comunidad lingüística (*language community*). La primera consiste en un grupo de personas que sin compartir necesariamente la misma lengua sí comparten una serie de normas y reglas sobre el uso del lenguaje. Los límites entre comunidades de habla no son propiamente lingüísticos sino sociales. Esto significa que términos como «lengua» y «dialecto» son, desde el punto de vista lingüístico, nociones no técnicas, puesto que no hay ningún procedimiento objetivo para determinar cuándo los hablantes encontrarán que dos variedades son lo suficientemente parecidas como adscribirlas a la «misma» lengua. Cualquier intento de contar lenguas distintas es un artefacto clasificatorio pero no necesariamente un reflejo de prácticas comunicativas reales. En Papúa-Nueva Guinea la gente presta mucha atención a las pequeñas variaciones lingüísticas que le sirven para diferenciarse de sus vecinos. Los habitantes de una aldea o clan insisten en que hablan una lengua distinta de la de al lado, aunque se da con frecuencia entre ambas un grado de comprensión mutua muy alto. Precisamente el grado de comprensión mutua depende de la intensidad del contacto social o de otro tipo entre los grupos y no va parejo necesariamente con las diferencias lingüísticas reales.

Los modelos de interacción social trascienden a menudo los límites marcados para las lenguas. Los lingüistas de la llamada Escuela de Praga introdujeron las nociones de «Sprechbund» («vínculo de habla») y «Sprachbund» («vínculo de lengua»): el primer término alude a modos compartidos de hablar que atraviesan las fronteras de las lenguas, mientras el segundo tiene que ver con las formas lingüísticas en sí. Un «Sprachbund» y un «Sprechbund» no tienen por qué coincidir. Pueden ser perfectamente las normas de interacción social y no las lingüísticas las que de modo primordial establezcan y man-

tengan la pertenencia a una comunidad. En algunas comunidades bilingües en gaélico e inglés de la costa este de Sutherland (Escocia), hay hablantes que tienen sólo una competencia pasiva en gaélico y que sin embargo son capaces de establecer contactos y participar en conversaciones con hablantes más fluidos. No controlan la lengua lo bastante bien como para usarla, pero siguen el hilo y saben cuáles son las normas lingüísticas apropiadas. En suma, tienen «competencia comunicativa», aunque su competencia gramatical en gaélico sea débil. La comunidad como un todo comparte ciertas normas para interactuar, ya sea en un gaélico fluido, en un gaélico no fluido o en inglés. Y al contrario: compartir una gramática no garantiza el éxito de la comunicación. Hablantes que dominan la misma lengua a veces no se entienden, porque no siempre comparten las mismas convenciones para interpretar lo que se dicen o para usar el habla del mismo modo.

Por poner un ejemplo, hablar del tiempo es un estereotipo asociado más con los hablantes británicos que con los americanos. Hay, claro está, razones evidentes para que el tiempo sea un tema habitual en Gran Bretaña. Una es la inestabilidad y el carácter con frecuencia desagradable del clima. Más importante, sin embargo, es que el tiempo es un tema impersonal y poco comprometido del que pueden hablar dos extraños que quieren mostrarse amigables pero no demasiado amigables. Un estereotipo común entre los británicos es que los estadounidenses muestran demasiada familiaridad con los desconocidos y les hacen preguntas personales que les suenan a intromisiones impertinentes. Los estadounidenses replican, sin embargo, que al hacer esas preguntas sólo intentan ser amables.

Los hablantes del inglés americano utilizan más cumplidos que los anglohablantes de Sudáfrica y, lo que resulta muy interesante, aquéllos también aceptan mejor los cumplidos que éstos. A todos, desde luego, se nos enseña de pequeños a aceptar un cumplido como «Tienes un jersey muy bonito» diciendo simplemente «Gracias». Sin embargo existen estudios sobre el tema que muestran que dos de cada tres respuestas no son de este tipo. Lo más frecuente es que se evite la aceptación rotunda del cumplido y se digan cosas como «Ya es viejo el pobre», «Me lo hizo mi madre», «Me lo pongo para estar en casa»; o incluso que se cuestione el cumplido («¿Te gusta?») o se devuelva («Ese tuyo también es muy bonito»). En esto hay también diferencias entre hombres y mujeres: cuando es la mujer la que hace el cumplido, se dirija a un hombre o a una mujer, lo normal es no decir sólo «gracias»; cuando lo hace el hombre, sobre todo si va dirigido a una mujer, resulta más normal. Si en la sociedad americana es importante mostrar solidaridad haciendo cumplidos, hay otro principio, implícito pero no

menos importante, que consiste en evitar la autocomplacencia cuando se reciben.[14]

El término «competencia comunicativa» es usado por los sociolingüistas para referirse al conocimiento subyacente que tiene el hablante de las reglas de la gramática (entendida en su más amplio sentido: fonología, morfología, sintaxis, léxico y semántica) pero también de las reglas para su uso en circunstancias socialmente apropiadas. Los hablantes nativos de español saben, por ejemplo, que una secuencia como *Yo os declaro marido y mujer* se oye en boca de alguien con autoridad para celebrar matrimonios. Saben también que *¿Te importaría poner la mesa?* no es normalmente una pregunta a la que haya que responder sí o no, sino una petición cortés de que pongas la mesa.[15] Los niños y los extranjeros pueden no captar en un primer momento esos sentidos no literales, puesto que se aprenden a través de la socialización en una comunidad de hablantes nativos, exactamente de la misma manera que los niños javaneses aprenden cómo usar los distintos niveles de habla. A éstos, en efecto, cuando están aprendiendo a hablar, las personas mayores los ayudan mostrándoles ostensiblemente a quién se dirigen y qué forma adopta su habla para que la copien, del mismo modo que a los niños españoles los adultos los entrenan para decir *gracias* o *adiós* en los momentos oportunos. De manera que el conocimiento social es imprescindible para pertenecer a una comunidad de habla.

Lengua, sociedad y realidad: ¿palabras diferentes, mundos diferentes?[16]

Las relaciones entre lengua y sociedad no son necesariamente tan estrictas como para que se correspondan elemento por elemento. Como presupuesto de trabajo, sin embargo, podemos aceptar que probablemente no existe ninguna comunidad de habla en la que la socie-

14. Un ejemplo de nuestra propia cultura para completar los dados por la autora: En España cuando dos personas apenas se conocen pueden resolver los primeros momentos de un contacto quejándose: del tiempo, de la circulación, del país, etc. Esto sería impensable en ciertos países, donde quejarse supone relaciones de absoluta familiaridad. Pero lo que aquí importa destacar es que el que en una zona se actúe de una manera o de la otra no depende de la lengua que se hable: puede hablarse español y no seguir esa convención y viceversa. Pasa lo mismo con la forma de dividir el día en periodos (¿por las comidas o por el reloj?), con el ritual para invitar, etc., etc.

15. Y saben también que la pregunta *¿Qué tal?* es con muchísima frecuencia un simple saludo y no una invitación a que hables de tu estado o tus circunstancias personales. De ahí la anécdota en que alguien al oír *¿Qué tal?* respondía, *Bien. ¿O te cuento?*

16. Hay un juego de palabras en el original, puesto que el vocablo inglés *words* («palabras») es casi igual en su forma a *worlds* («mundos»)

dad no tenga en absoluto influencia sobre el lenguaje. Es tarea de la sociolingüística examinar las varias conexiones posibles entre los dos aspectos. Hace algún tiempo comentaba un lingüista que no existen dos lenguas lo suficientemente parecidas como para considerar que representan la misma realidad social. Tal afirmación supone un reconocimiento del papel crucial que tiene el lenguaje como transmisor de la cultura. A menudo se repite que el vocabulario de una lengua constituye el inventario de las entidades de las que se habla en una determinada cultura, inventario ordenado y categorizado de modo que establezca un cierto orden sobre el mundo. Sin embargo el lenguaje no es simplemente el reflejo de una realidad «objetiva» que cada lengua modela a su manera. La lengua nos ayuda a dar sentido al mundo. Al clasificar las cosas les damos una estructura, y el lenguaje nos ayuda a construir el modelo. Un buen ejemplo lo tenemos en la concepción occidental de la semana de siete días, con cinco laborables y dos de descanso. El tiempo no está dividido así por su propia naturaleza, sino que esos conceptos reflejan la interacción de los seres humanos con su entorno y el acuerdo consciente de varias sociedades para fraccionarlo de esa manera. Pero otras culturas distintas tienen una visión distinta del tiempo.

Todas las lenguas dan nombre a conceptos que tienen relevancia cultural y marcan en su gramática ciertas categorías conceptuales, como la diferencia entre macho y hembra, la diferencia entre uno y más de uno, etc. Las múltiples lenguas del mundo son, pues, una rica fuente de datos sobre la estructura de las categorías conceptuales. Una antigua enciclopedia china dividía el mundo animal en las siguientes clases: *a*) los que pertenecen al emperador; *b*) los que están embalsamados; *c*) los amaestrados; *d*) los cerdos de leche; *e*) las sirenas; *f*) los animales fabulosos; *g*) los perros perdidos; *h*) los que están incluidos en esta clasificación; *i*) los que tiemblan como si estuvieran locos; *j*) los innumerables; *k*) los dibujados con un pincel muy fino de pelo de camello; *l*) otros; *m*) los que han roto un florero; *n*) los que a distancia parecen moscas.

Se han explotado mucho en lingüística hechos como que el inglés no tenga ninguna palabra correspondiente al alemán *Schadenfreude* 'felicidad por la desgracia ajena', o que en muchas lenguas de Papúa-Nueva Guinea se use la misma palabra para 'pelo', 'pluma' y 'piel' (véase el capítulo 6), o que en Rusia *mir* signifique 'paz' y 'mundo', etcétera. Quizá el ejemplo más tópico sea la existencia en esquimal de varias palabras para referirse a la 'nieve', cuando en inglés [y en español] tenemos sólo básicamente una. Es fácil ver, desde luego, el porqué de algunas de esas diferencias. La nieve es importante para el esquimal, mientras que para la mayoría de los hablantes de inglés [o de español] el estado de la nieve es accesorio, salvo cuando van a esquiar. Pero debemos manejar con cuidado generalizaciones de este tipo. Los anglohablantes [y los hispanohablantes] son perfectamente capaces de hablar de diferentes clases de nieve, aunque para ello tengan que usar expresiones de más de una palabra, como *nieve en polvo*, *nieve helada*, etcétera. Palabras inglesas como *slush* 'nieve semiderretida' y *sleet* 'nieve granulada' se refieren a la nieve según el estado en que se encuentre, y son de uso común. Lo más probable es que de variaciones léxicas de este tipo no resulten diferencias conceptuales importantes. Piénsese que dentro de una misma lengua especialistas como los biólogos, los decoradores o los lingüistas tienen un amplio vocabulario para hablar de sus propios temas, y que esas diferencias se subsumen con naturalidad bajo la noción de registro.

El análisis de la terminología del parentesco en las diferentes lenguas sí puede revelar algo sobre la conceptualización de la realidad social en la cultura correspondiente. Incluso lenguas muy próximas como el inglés y el sueco difieren a este respecto. El inglés tiene términos como *aunt* 'tía', *grandfather* 'abuelo', *grandmother* 'abuela' que distinguen el sexo de ciertos parientes,[17] mientras que lo que al sueco le importa no es eso sino si una tía es hermana del padre (*faster*, literalmente una combinación de las palabras para 'padre' y 'hermana') o de la madre (*moster*, combinación de las palabras para 'madre' y 'hermana'), y si un abuelo es el padre del padre (*farfar*, repetición de la palabra para 'padre') o de la madre (*morfar*, combinación de los términos que significan 'madre' y 'padre'). En la lengua fox de los indios americanos, los tíos, los tíos abuelos y los sobrinos se llaman de la misma forma.

La categorización del mundo a través del lenguaje es una actividad social continua, puesto que constantemente aparecen nuevas cosas que han de ser nombradas. Y al contrario: en algunas culturas, cuando una persona muere debe evitarse tanto su nombre como las palabras que suenen parecido, de modo que han de acuñarse o tomarse prestados nuevos nombres para las mismas cosas. Cuando clasificamos las cosas y los conceptos sólo parcialmente lo hacemos por las semejanzas que percibimos entre ellos. La categorización tiene también una base cultural, de modo que entidades percibidas como similares en una cultura pueden no serlo en otras. Aunque existen, desde luego, considerables coincidencias a este respecto en las lenguas humanas. Sería muy raro, por ejemplo, encontrar una lengua que marcara como miembros de la misma clase «las cosas que uno se lleva del despacho a casa un

17 Esta distinción es también la que importa en español. Se recoge sobre todo mediante procedimientos morfológicos (*tío/a*, *sobrino/a*...), y, más raramente, léxicos (*yerno/nuera*; *madre/padre*).

fin de semana», pese a que ello tiene relevancia para profesores, investigadores y personas en general que se llevan trabajo a casa los fines de semana.

Un vistazo a lenguas no occidentales revela clasificaciones para nosotros sorprendentes, como la cuatripartita del dyirbal o chirbal, que sigue el siguiente sistema: cada nombre debe ir precedido por un clasificador que marca a qué categoría pertenece. La clase *bayi* incluye a los hombres, los canguros, las zarigüeyas, los murciélagos, la mayoría de las serpientes, la luna, etc. En la clase *balan* están las mujeres, los bandicuts [mamíferos marsupiales], los perros, todo lo relacionado con el fuego y el agua, el sol, las estrellas, etc. A la clase *balam* pertenecen todas las frutas comestibles y las plantas que las producen, los helechos, la miel, los cigarrillos, etc. Por último la clase *bala* incluye las partes del cuerpo, la comida, las abejas, la mayor parte de los árboles, el barro, las piedras, etc. ¿Qué principios de organización subyacen a este sistema? En la clase primera obviamente están los varones y los animales; en la segunda las mujeres, los pájaros, el agua y el fuego; en la tercera los alimentos que no son carne, y en la última el resto de las cosas. Existe además una regla general que clasifica todo lo que se relaciona con una cosa en la misma categoría que esa cosa. Así, los peces están en la clase *bayi* con los hombres porque son animales, y con ellos entran las cañas de pescar, los anzuelos, etc. Lo cual muestra que la semejanza de aspecto no es la única base posible para clasificar. Las creencias culturales también afectan a la clasificación: para entender por qué los pájaros no están en la primera categoría hay que saber que para los dyirbal los pájaros son los espíritus de las mujeres muertas, de ahí su pertenencia a la segunda clase. La afinidad entre los pájaros y el espíritu de las mujeres es aún más evidente en el registro «de la suegra», que cuenta con una palabra única para los dos significados. De la misma forma, según la mitología dyirbal la luna y el sol son, respectivamente, marido y mujer, por lo que la luna va en la clase de los hombres y los maridos, mientras que el sol pertenece a la de las mujeres y las esposas.

Funciona además otra regla: si algún miembro de la serie difiere claramente de los demás por su carácter peligroso o dañino, se coloca en otro grupo. Por eso los peces están en la clase 1 con otros seres animados, mientras el pez piedra y el pez aguja, que pueden causar daño y son, por ende, potencialmente peligrosos, están en la 2. Nada hay en la realidad objetiva que se corresponda con las categorías nominales del dyirbal, es decir, los miembros de cada clase no parecen mostrar propiedades objetivas similares: los motivos de la clasificación hay que buscarlos en la forma en que los dyirbal conciben su entorno social e interactúan con él.

Una forma útil de conceptualizar las diferencias entre las lenguas es fijarse no tanto en lo que cada una puede decir sino en lo que es inevitable que diga. El inglés es una lengua relativamente pobre si la comparamos con otras como el javanés en términos de las distinciones sociales que tienen que ser expresadas gramaticalmente, pero hay otras lenguas con gramáticas mucho más permeables a los aspectos sociales. En japonés, por ejemplo, la referencia a uno mismo está en función de las relaciones sociales. Donde el inglés dice «I» [y el español «yo»] el japonés puede emplear cuatro pronombres según la formalidad de la ocasión y la naturaleza del interlocutor. En algunas lenguas aborígenes de Australia se usan las formas pronominales para marcar relaciones de parentesco. Así en adnyamadhanha hay diez formas diferentes para el inglés «you and I» («we») [o el español «tú y yo» («nosotros»)], cuyo uso depende del clan, parentesco y nivel generacional. De modo que podemos concluir que no se puede abordar el análisis formal de la gramática del adnyamadhanha sin tener en cuenta una serie de requisitos sociales. En chino las formas equivalentes al pronombre de primera persona son una especie de títulos, puesto que significan «hermano más joven», «alguien menos digno», «el tonto», mientras las formas para la segunda persona significan «hermano mayor», «alguien juicioso», etc.

En lenguas tales los hablantes no pueden hablar de sí mismos sin tener en cuenta su lugar en la sociedad. Un estudiante coreano que hablaba también inglés me dijo que cuando se encontraba en Estados Unidos con coreanos bilingües prefería hablar en inglés, puesto que así evitaba el escollo de adivinar el estatus y la edad del interlocutor. En inglés podía decir simplemente «I» y «you». Igual que en japonés no es posible referirse a uno mismo sin hacer ciertas distinciones sociales, en español y otras muchas lenguas europeas no es posible decir «you are tired» sin aludir al sexo y relación con el interlocutor. Porque, en efecto, decir *estás cansada* hace algo más que aludir al cansancio de la otra persona: indica, además, que estamos hablando con una mujer y que el hablante tiene con ella la suficiente confianza como para usar la forma *tú*.

Ya hemos visto que el inglés no, pero la mayor parte de las lenguas de Europa obligan al hablante a elegir entre más de un pronombre de segunda persona de acuerdo con la situación de hablante y oyente en un espacio social multidimensional, donde entran en juego consideraciones de solidaridad, estatus, edad, etc.

Si comparamos a este respecto el español y el inglés vemos que los hablantes de español, por el simple hecho de hablar español, tienen que hacer constantes distinciones de estatus y sexo. Tales distinciones se pueden expresar en inglés (por ejemplo, a través de los títulos), pero no están «gramaticalizadas» y por ende no son obligatorias como en español, que las codifica en sus pronombres [y de rebote en su sistema verbal]. Los pronombres son una parte importante de la gramática de las lenguas y es precisamente en ellos donde se gramaticaliza a me-

nudo este tipo de distinciones, que pueden ser usadas para mantener, crear o transformar las relaciones sociales.

El inglés sí ha codificado ciertas distinciones sociales: así sus pronombres de tercera persona (*she/he* «ella/él»; *her/him* «la/lo»; *hers/his* «suya/suyo») varían en género, mientras ello no ocurre, pongamos por caso, en finlandés. En el capítulo 4 examinaremos la afirmación hecha por muchas mujeres de que el inglés y otras lenguas han codificado una visión sexista de la sociedad, y consideraremos qué se puede hacer al respecto. En el capítulo 5 veremos cómo los cambios en la codificación gramatical de las distinciones sociales reflejan cambios en el concepto que la sociedad tiene de sí misma.

De los ejemplos expuestos podemos concluir que ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo «como es en realidad». El mundo no es como es, sino como lo hacemos nosotros a través del lenguaje. Las lenguas gramaticalizan los dominios de experiencia más importantes para la cultura a la que sirven, de modo que los conceptos gramaticalizados pueden considerarse fundamentales, mientras los conceptos sólo asociados con palabras (o «ítems léxicos», como a veces se dice) lo son menos. La comprensión de unos y otros nos facilita el acceso a las categorías cognitivas. Conste, de todos modos, que las múltiples perspectivas que podemos tener sobre la realidad no son sólo producto de hablar diferentes lenguas con diferentes categorías asociadas a cada una de ellas, sino que son permanentemente accesibles a todos nosotros, de modo que, en cierto sentido, toda comunicación es intercultural. Por ejemplo, si una serie de personas distintas ve a un hombre segando el césped el sábado por la mañana a una hora temprana y les preguntamos qué está haciendo ese hombre, unas lo considerarán como un buen ciudadano que contribuye al buen aspecto de la vecindad, mientras otras, por ejemplo, el que viva a su lado y le guste levantarse tarde los sábados, pensará que su actitud es poco sociable. Podríamos preguntarnos, por otra parte, si ese hombre está «trabajando».

Como hablantes de inglés [o español] estamos acostumbrados a consultar el diccionario cuando queremos saber qué significa «realmente» una palabra. Un diccionario de inglés propone, entre otras, las siguientes definiciones para «work» («trabajo»): «Actividad o esfuerzo físico o mental dirigido a la producción o realización de algo; empleo, ocupación; el medio por el cual se gana uno la vida.» ¿Entra o no entra «cortar el césped» en esas definiciones?[18] En general me divierto mucho cuando en plena jornada laboral, mis vecinos me ven en casa, porque en seguida dan por supuesto que no estoy «trabajando». Para ellos la casa no es un lugar de trabajo y lo que se hace fuera del horario laboral no es trabajar. Incluso mis padres, que conocen en qué consiste mi trabajo más que la mayoría de los vecinos, estaban un poco perplejos sobre el empleo que yo iba a dar a mi año sabático si no tenía que dar clase. El profesorado universitario a menudo se queja de que gran parte del tiempo que consume en investigación «no se ve» y, por tanto, no se valora, pese a que se espera de él una dedicación intensa a tales menesteres. Hay profesores, entre los que me cuento, que hacen una distinción entre «job» y «my work». Si hablo con otro profesor de «my work» hablo de la investigación, no de la enseñanza. El contraste lo dejó muy claro una colega mía que me escribió para decirme que su trabajo («es decir, mi trabajo pagado», añadía) no iba muy bien. Al calificar la noción de trabajo con la palabra «pagado» quería decirme que se estaba quejando de sus clases y de sus obligaciones administrativas más que de su investigación.

18. En español sin duda ese hombre estaría trabajando, sobre todo si pone algo de primor, ya que, según el DRAE (1992), «trabajar» es: «1. Ocuparse en cualquier ejercicio, obra o ministerio. 2. Solicitar, procurar e intentar alguna cosa con eficacia, actividad y cuidado. 3. Aplicarse uno con desvelo y cuidado a la ejecución de alguna cosa.» ¿La mayoría de los hablantes de español diría, sin embargo, que está trabajando?

Este ejemplo pone de manifiesto la relatividad contextual de toda observación y demuestra que hay que contar con el contexto social y la intención a la hora de juzgar qué significa «trabajar». Y más que decir que una interpretación es la «correcta» y corresponde a «la verdad» hay que pensar que los diversos individuos aportan a la interpretación de un acto o situación esquemas conceptuales, presupuestos y asunciones distintas y acaban por interpretar lo más consistente con las posibilidades de que disponen. Existen entre nosotros conceptualizaciones múltiples de los «mismos» eventos incluso cuando hablamos la «misma» lengua. Y todo ello es parte de nuestra competencia comunicativa.

La noción de competencia comunicativa viene a sustituir en sociolingüística a la dicotomía competencia/actuación, central en las concepciones lingüísticas más extendidas. Se llama «competencia» al conocimiento de las reglas de la gramática, mientras que «actuación» sería la forma en que se aplican tales reglas en el uso real. Los hablantes echan mano de su «competencia» cuando son capaces de poner juntas las oraciones que son «gramaticales», es decir, producidas por la aplicación de las reglas de la gramática. Ahora bien, no todas las oraciones gramaticales pueden usarse en las mismas circunstancias, y ello es válido incluso para lenguas como el inglés, que no tiene gramaticalizadas en su sistema pronominal ciertas distinciones sociales. Así, *Cierra la ventana; ¿Te importaría cerrar la ventana?; Hace un poco de frío aquí, ¿no?* son oraciones gramaticales en español, pero no son apropiadas para las mismas situaciones [sobre todo si además hacemos entrar en juego la distinción *tú/usted*]. En virtud de su competencia comunica-

tiva los hablantes eligen no sólo qué van a decir sino también cómo y cuándo decirlo. En el próximo capítulo examinaré algunas de las motivaciones que están detrás de la elección de los hablantes.

Bibliografía anotada

Para una visión de conjunto de los presupuestos teóricos de la lingüística chomskyana puede consultarse el libro de Neil Smith y Deidre Wilson, *Modern Linguistics: The Results of Chomsky's Revolution* (Harmondsworth: Penguin, 1979). [Existe traducción española: *La lingüística moderna. Los resultados de la revolución de Chomsky*, Barcelona, Anagrama, 1983.]

Los ejemplos tomados de Nueva Bretaña noroccidental proceden de William Thurston, *Processes of Change in the Languages of North-Western New Britain* (Pacific Linguistics, B-99; Canberra: Australian National University, 1987). Puede encontrarse más información sobre la situación lingüística de Papúa-Nueva Guinea en Stephen Wurm, *Papuan Languages of Oceania* (Tubinga: Gunter Narr Verlag, 1982), y en la colección editada por el *New Guinea Area Languages and Language Study*, 3 vols. (Pacific Linguistics, C-38, 39, 40; Canberra: Australian National University, 1975, 1976, 1977); también en William Foley, *The Papuan Languages of New Guinea* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986) y en muchos de los trabajos recogidos en Gillian Sankoff, *The Social Life of Language* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1980).

[En el libro de Gregorio Salvador, *Lengua española y lenguas de España*, Barcelona, Ariel, 1987 se ofrecen buenos ejemplos de hasta qué punto tras las etiquetas de «lengua» o «dialecto» se esconden motivaciones extralingüísticas, a veces con resultados pintorescos.]

[Para cuestiones referentes a la constitución del español como lengua nacional, sus relaciones con otras variedades y los problemas ligados a su denominación en España y América puede consultarse aún con provecho el libro de Amado Alonso, *Castellano, español, idioma nacional*, Buenos Aires, Losada, 1968 (4.ª ed.).]

Jack Chambers y Peter Trudgill propusieron los términos «heteronymous» y «autonomous» («heterónomo» y «autónomo») en su libro *Dialectology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1980), que constituye una excelente introducción al estudio de los dialectos en el más amplio sentido del término. [Existe traducción al español bajo el título *La Dialectología*, Madrid, Visor Libros, 1994, adaptada y anotada por Bustos Gisbert.]

H. L. Mencken es el autor de *The American Language* (A. A. Knopf: Nueva York, 1919), y Sidney Baker de *The Australian Language* (Melbourne: Sun Books, 1945).

[Llorente Maldonado es quizá el dialectólogo español que más se ha preocupado de delimitar las nociones «lengua», «dialecto» y «habla». Véase, por ejemplo, *El lenguaje estándar español y sus variantes*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, 1986. También muy citado es el artículo de Manuel Alvar, «Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas», *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15, 1961, pp. 51-60.]

Las observaciones sobre el javanés proceden del artículo de Clifford Geertz «Linguistic Etiquette», en John Pride y Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (Harmondsworth: Penguin, 1972), pp. 167-179. Ejemplos referentes al lenguaje «de la suegra» pueden encontrarse en R. M. W. Dixon, *The Dyirbal Language of North Queensland* (Cambridge: Cambridge University Press, 1972).

El estudio sobre el gaélico de East Sutherland es de Nancy C. Dorian, «Defining the Speech Community to Include its Working Margins», en Suzanne Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (Londres: Edward Arnold, 1982), pp. 25-33.

La noción de «competencia comunicativa» se expone en el artículo de Dell Hymes, «On communicative competence», en Janet Pride y John Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (Harmondsworth: Penguin, 1972), pp. 269-293.

El estudio sobre la inteligibilidad mutua en Escandinavia se encuentra en el artículo de Einar Haugen, «Semicomunication: The Language Gap in Scandinavia», publicado por primera vez en 1966 y recogido después en la colección editada por Anwar Dil que lleva por título *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen* (Stanford: Stanford University Press, 1972), pp. 215-236.

La anécdota sobre el acento está tomada del libro de Dwight Bolinger, *Language. The Loaded Weapon: The Use and Abuse of Language Today* (Londres: Longman, 1980).

Se investigan los cumplidos en el trabajo de R. K. Herbert, «Say Thank You -or Something», *American Speech*, 61 (1986), pp. 76-88.

[Para una buena exposición de usos del español ligados a la cultura y por tanto propios de una comunidad de habla véase el artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans, «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, 9, 1992, pp. 15-21.]

El libro de George Lakoff *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind* (Chicago: University of Chicago Press, 1987), es un estudio sobre las relaciones entre categorías cognitivas y lingüísticas. Sobre las implicaciones del ejemplo del esquimal véase John B. Carroll (ed.), *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1956) [traducción española: *Lengua, Pensamiento y Realidad*, Barcelona, Barral Ed., 1971], y Geoffrey Pullum, *The Great Eskimo Vocabulary Hoax and Other Irreverent Essays on the Study of Language* (Chicago: University of Chicago Press, 1991).

El ejemplo del hombre que siega el césped está tomado del artículo de Ragnar Rommetveit «On 'Meanings' of Acts and What is Meant and Made Known by What is Said in a Pluralistic Social World», en Michael Brenner (ed.), *The Structure of Action* (Oxford: Blackwell, 1980), pp. 108-149.

CAPÍTULO 2

ELECCIÓN DE LA LENGUA

> Entonces toda la tierra tenía una misma lengua y unas mismas palabras... Y se dijeron unos a otros... «Vamos, construyamos una ciudad y una torre, cuya cumbre llegue hasta el cielo y nos haga famosos, por si tenemos que dispersarnos por la faz de la tierra.» Bajó el Señor a ver la ciudad y la torre que estaban haciendo los hijos de los hombres. Y el Señor dijo: «Este pueblo es uno, pues tienen todos una sola lengua; ... bajemos y confundamos su lengua, de modo que no se entiendan unos a otros.» Y el Señor los dispersó por toda la faz de la tierra, y así dejaron de edificar la ciudad. Por eso se llamó Babel, porque allí confundió el Señor la lengua de toda la tierra.
>
> (Génesis, 11: 1-11.)

La mayoría de las culturas tienen relatos que tratan de explicar el origen de la vida y de hacernos ver por qué las cosas son como son en el mundo de hoy. Según el Génesis, la culpa de la diversidad lingüística la tuvo la maldición de Babel. Originariamente todos los seres humanos hablaban la misma lengua. Dios, sin embargo, decidió castigarlos por la presunción de la torre y lo hizo obligándoles a hablar lenguas diferentes. De esta forma el multilingüismo se convirtió en un obstáculo para la cooperación y puso barreras a toda hazaña humana de alcance universal. La idea de que el multilingüismo divide, mientras que el monolingüismo es un estado normal y deseable, está todavía hoy presente entre nosotros.

A pesar de que las corrientes lingüísticas dominantes buscan como ideal metodológico las comunidades de habla monolingües y homogéneas, de hecho es más normal encontrarse con situaciones de bilingüismo y multilingüismo como las descritas en el capítulo 1 para la Nueva Bretaña noroccidental [o como la que se da en España, donde al menos cuatro lenguas gozan de pleno reconocimiento oficial].[1] Se

1 Se trata del gallego, el vasco (o euskera o euskara), el catalán y el español (o castellano) (como es sabido, las opciones unidas por *o* no son equivalentes para todos los hablantes y ni siquiera para to-

calcula que existen en el mundo entre cuatro y cinco mil lenguas, pero sólo unos 140 estados. Probablemente la mitad aproximadamente de la población del mundo es bilingüe, y el bilingüismo está presente en prácticamente todos los países del mundo (o el multilingüismo. En lo sucesivo emplearé ambos términos, «bilingüismo» y «multilingüismo», indistintamente). En el proceso de formación de nuevos estados se plantea siempre la cuestión de qué lengua (o qué modalidad de lengua) se convertirá en lengua nacional, cuestión que ha desembocado a menudo en agrias controversias. Incluso se da el caso de que en países con más de una lengua oficial como Canadá (donde son cooficiales el francés y el inglés) determinados sectores han tratado de conseguir ventajas políticas explotando cuestiones de lealtad lingüística.

Es habitual distinguir entre multilingüismo individual y social, aunque no siempre la distinción pueda mantenerse con nitidez. Algunos países, como Canadá, son oficialmente bilingües en francés y en inglés a pesar de que no todos los canadienses son bilingües. Hay muchos más francófonos que aprenden inglés que anglófonos que aprendan francés. [En España existen varias zonas con bilingüismo social, pero el bilingüismo individual es distinto en unas y en otras: resulta mucho mayor, por ejemplo, en Cataluña o en Galicia que en el País Vasco.] En otros países, como la India o Papúa-Nueva Guinea, hay un alto grado de bilingüismo individual, de modo que la media es saber dos o más lenguas. La conexión entre bilingüismo social e individual resulta también evidente cuando consideramos algunas de las razones por las que ciertos individuos son o llegan a ser bilingües. Habitualmente los grupos más poderosos de la sociedad están en condiciones de imponer su lengua a los menos poderosos. Si nos fijamos en Finlandia, por ejemplo, encontramos que los sami (lapones), romaníes y suecos tienen que aprender finlandés, pero los fineses no tienen que

dos los expertos). Existen otras variedades que no han llegado al grado de normalización y reconocimiento oficial de las anteriores pero que, por motivos diversos, cuentan con valedores que tratan de conseguirlo o aumentarlo. Tales variedades son el *bable* (o *llingua asturiana*), el valenciano (modalidad del catalán llevado al Reino de Valencia) o el *aranés* (variedad del gascón hablada en el Valle de Arán). Más difícil resulta para los restos de las hablas aragonesas que aún mantienen cierta vitalidad en los valles pirenaicos de Huesca y para las que, fuera de Asturias, formaron parte del antiguo complejo de hablas leonesas.

Aun concediendo el estatuto de lengua a todas las variedades documentadas en España, ésta no entraría ni con mucho en la lista de los 20 países «lingüísticamente mas ricos» que cita J. C. Moreno Cabrera, lista que encabeza Papúa-Nueva Guinea con 894 lenguas y cierra la República Centroafricana con 105. El único país de habla española presente entre los 20 es México, que ocupa la sexta posición, con 241 lenguas.

Son precisamente las lenguas indígenas las responsables principales del bilingüismo o el multilinguismo presente en muchos países de la América Hispana, como Bolivia, donde más de la mitad de la población habla el quechua o el aimara, o como en Paraguay, donde falta poco para que la totalidad de la población conozca el guaraní.

aprender ninguna de esas lenguas. De la misma forma en Gran Bretaña el niño inglés no tiene que aprender panjabí (penyabí) o galés, pero se espera que los hablantes de estas lenguas sí aprendan inglés. En Papúa-Nueva Guinea, y como legado de la época colonial, es normal la educación en inglés. Los canadienses anglófonos de clase media que inscriben a sus hijos en programas de inmersión en francés no tienen, sin embargo, ninguna obligación de obrar así, y si lo hacen es por dar a sus hijos una formación más rica y porque creen que es una ventaja conocer otra lengua.

En Europa ha sido habitual que las diferencias de lengua se hayan asociado con territorios bien definidos y, más tarde, con los estados que han ocupado esos territorios. Lengua y nación coinciden. A causa de esta identificación entre entidad nacional e integridad lingüística, se ha tendido a limitar la heterogeneidad a las fronteras, convirtiéndola así en local y periférica: véase el ejemplo de los vascos, repartidos entre España y Francia, y de la «franja céltica», a caballo entre las Islas Británicas y Francia. De esta forma, veinticinco de los treinta y seis países europeos son oficialmente unilingües. En la mayor parte de ellos, sin embargo, hay minorías (autóctonas y no autóctonas) cuyas lenguas no tienen los mismos derechos que las lenguas oficiales. La marginación de la lengua y la cultura de las minorías europeas puede ser considerada una forma de «colonialismo interno». Algunos lingüistas y tratadistas políticos han acuñado el término «Cuarto Mundo» para referirse a esas minorías autóctonas desposeídas que han quedado encapsuladas en el interior de alguno de los estados modernos o repartidas entre dos o más de ellos, por ejemplo los pueblos sami e inuí (inuit) de la región ártica. Son pueblos que no tienen su propio estado, pero que se ven a sí mismos étnica y lingüísticamente distintos de la población mayoritaria de los países donde viven.

Incluso en países donde las lenguas minoritarias gozan de reconocimiento para determinados propósitos, varía en la práctica el significado que esto tiene. Con «lengua minoritaria» me refiero a la que cuenta con un número relativamente pequeño de hablantes que viven dentro del dominio de otra lengua más extendida, cuyo conocimiento suele ser necesario para participar plenamente en la vida social. Los suecos de Finlandia son probablemente el grupo minoritario que goza de mejor protección legal en el mundo. Le siguen las lenguas minoritarias que tienen derechos más limitados (a menudo territorialmente). Es el caso de Canadá, donde ciertas provincias son oficialmente bilingües y otras, como Ontario (donde radica la capital del estado), no.[2]

2. En España el artículo 3 de la Constitución establece que «1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. 2. Las

Sería ingenuo, sin embargo, suponer que los países bilingües se crearon para promover el bilingüismo y no para garantizar los derechos legales de las distintas lenguas que conviven en el seno de una misma sociedad. Si hacemos una distinción entre bilingüismo *de iure* y bilingüismo *de facto*, suele haber menos individuos bilingües en los estados bilingües *de iure* que en los que lo son *de facto*. Un buen ejemplo es Suiza, donde existe unilingüismo territorial bajo un multilingüismo federal. De los veintiséis cantones, veintidós son oficialmente monolingües. El poder económico y político está sobre todo en manos de los hablantes de alemán. En un estudio hecho para investigar los problemas de los no germanohablantes a nivel federal se pone de manifiesto que los hablantes de las demás lenguas se consideran en desventaja. Sólo los que hablaban alemán consideraban que tener ésta como lengua madre es irrelevante para situarse en sociedad.

En todas las comunidades multilingües los hablantes pasan de una lengua o variedad a otra como los hablantes monolingües cambian de *estilo*. La elección de una lengua u otra no es arbitraria y no todas las comunidades de habla siguen en esto las mismas reglas. Al hacer la selección los hablantes realizan lo que podríamos llamar «actos de identidad», de modo que eligen los grupos con los que desean identificarse. El propósito de este capítulo es examinar los motivos para la elección en diferentes sociedades.

Multilingüismo social

El primer paso para comprender qué opciones tienen a su alcance los hablantes es averiguar qué lenguas o variedades pueden elegir en un contexto social determinado. Y aquí *contexto* puede entenderse en su sentido más amplio (variedades disponibles, oficialmente o no, dentro de un estado como Canadá) o en un sentido muy restringido: variedades disponibles para una ocasión particular, por ejemplo, para hacer compras en un mercado urbano de Etiopía. Las formas en que se ha abordado la distribución de las variedades en el seno de una determinada sociedad reflejan precisamente esas diferentes perspectivas.

demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos [...].» De modo que, mientras el castellano o español —y ya en esta denominación empieza la polémica: no es casual la formulación «el castellano es la lengua española...»— es oficial en toda España, otras lenguas (el catalán, el gallego, el vasco...) lo son en sus respectivos territorios. Pero el contenido y repercusiones de tal oficialidad o cooficialidad ha sido y es motivo constante de discrepancias, sobre todo por el reflejo que puede tener en la organización del sistema educativo. De hecho ésta ofrece diferencias notables en cada una de las comunidades bilingües, como veremos en el capítulo 7.

La mayor parte de los estudios sobre bilingüismo social han tomado el estado como punto de referencia y han recurrido a los datos de los censos para determinar su composición lingüística. Hay que recordar, sin embargo, que los proyectos a gran escala y las estadísticas censales ofrecen una perspectiva sobre el uso del lenguaje muy diferente de la proporcionada por el estudio detallado de casos concretos. Una variedad se considerará o no lengua minoritaria según la escala a la que se haga la observación y el contexto social en que se use.

Las investigaciones sobre multilingüismo basadas en las estadísticas de los censos tropiezan con muchas dificultades. Para empezar, pesan restricciones diversas sobre los tipos de preguntas que en ellos pueden hacerse acerca del bilingüismo. Un censo está sujeto a limitaciones de tiempo y dinero, por lo que muchas facetas del bilingüismo como la intensidad de las interferencias entre lenguas, los cambios de una a otra, etc., no se pueden investigar con un mínimo de detalle. Pero, por otra parte, este tipo de panorámicas amplias puede proporcionar datos sobre bilingüismo para sectores de población mucho más extensos que los que un lingüista o un equipo pueden abarcar en toda una vida. En los casos de bilingüismo *de iure*, es necesario conocer la concentración demográfica de las minorías étnicas a la hora de aplicar las leyes. Sin esa información en Canadá, por ejemplo, no puede dotarse a los llamados «distritos bilingües» de los servicios en francés y en inglés que las leyes les conceden.

Un problema muy importante en estudios de este tipo ya fue tocado en el capítulo 1 cuando observé que en Nueva Bretaña noroccidental —como en otras partes— no siempre es fácil decidir quién habla o no una determinada lengua.[3] Las afirmaciones al respecto de los propios sujetos pueden verse afectadas por factores como el prestigio, la pertenencia étnica, la afiliación política, etc. E incluso cuando esos factores tienen poca presencia, puede suceder que el que hace las preguntas y el que las contesta no tengan las mismas ideas sobre el significado de «lengua madre», «lengua usada en casa», etc., máxime si tenemos en cuenta que ni los lingüistas se ponen de acuerdo a la hora de definir el bilingüismo. Generalmente los censos no recogen el hecho de que un individuo puede tener más de una «lengua madre», o de que la lengua aprendida primero puede no ser la que mejor se domina. Así,

3. Recuérdese, como caso extremo, que Pedro de Yrízar, en su recuento de hablantes vascos, considera vascófonos a los que usan el vasco como lengua única, a los bilingües, aunque no usen el vasco como primera lengua, a los que lo hablaron en su juventud, aunque lo hayan perdido más o menos, a los que lo están aprendiendo, a los que dicen entenderlo y a los niños en que el interés de los padres hace presumir que lo aprenderán. En cuanto otro investigador plantee exigencias mayores en un grado u otro, surgirán las discrepancias, que pueden llegar hasta la polémica agria si el recuento tiene, como sucede a menudo, repercusiones políticas.

hasta 1941 los censos canadienses definían «lengua madre» como la lengua que se aprendió en primer lugar y que se habla todavía; sin embargo, de 1941 a 1976 se tenía por tal la lengua que se aprendió en primer lugar y que *se entiende* todavía, siguiendo así la definición de lengua madre dada en la Official Language Act [Ley de la Lengua Oficial] de 1969. Este cambio de definición dificulta en buena medida la comparación lineal de estadísticas.

Más profundo fue el cambio de definición del concepto «lengua madre» aplicado a los inmigrantes de la segunda generación en Estados Unidos. En 1910 y 1920 la segunda generación fue clasificada por la lengua madre del progenitor que hubiera nacido en el extranjero. En 1940, sin embargo, se consideró lengua madre la hablada en casa desde la primera infancia. Consecuentemente, en los primeros censos ningún individuo de la segunda generación tenía oficialmente el inglés como lengua materna, a menos que fuera ya la lengua de sus padres antes de que emigraran a Estados Unidos.

Al igual que ocurría con «lengua» y «dialecto», «lengua madre» no es un término técnico y su uso plantea muchos problemas. En uno de sus sentidos, evoca en la gente la figura de la madre como la depositaria pasiva de la lengua, encargada de transmitirla a sus hijos. Sin embargo en algunas comunidades son los padres los que se ocupan de esa transmisión. Así ocurre, por ejemplo, en la región de Vaupés de Colombia y Brasil, donde los grupos son patrilineales y la primera lengua de cada persona es la del padre. Puesto que los matrimonios son exogámicos, una persona puede buscar pareja en un grupo que no hable su misma lengua ni una lengua «hermana». Maridos y mujeres se comunican por medio de un dual-lingüismo semejante al que vimos en Nueva Bretaña. Los hijos pueden llegar a hablar con fluidez ambas lenguas, pero consideran que su lengua es la del padre.

El término «lengua madre» aparece usado en un documento de la UNESCO de 1953, ampliamente citado y muy influyente, en el que se defienden las ventajas de una educación vernácula. En él se dice que:

> En el terreno educativo recomendamos que el uso de la lengua madre se prolongue tanto como sea posible. Los alumnos deberían iniciar su escolarización en la lengua madre porque la entienden mejor y porque comenzar su vida escolar en la lengua madre mitigará la ruptura entre la casa y la escuela.

El mismo término puede encontrarse también en otros textos legales importantes, por ejemplo en la Directiva del Consejo de Europa de 1977 sobre la educación de los hijos de los emigrantes (Bruselas 77/486/EEC). En ella se insta a los estados miembros a «tomar las me-

didas necesarias para promover el aprendizaje de la lengua madre y de la cultura del país de origen de los emigrantes y también, como parte de la educación obligatoria y gratuita, a enseñar una o más de las lenguas oficiales del país anfitrión».

Cuando varios grupos minoritarios luchan por la llamada «enseñanza de la lengua madre», la cuestión de determinar cuál es en cada caso la lengua madre resulta fundamental, puesto que de la respuesta depende en qué lengua tiene cada cual derecho a ser educado. En Gran Bretaña, por ejemplo, los hablantes paquistaníes de panjabí reclamarán el urdu (o urdú), lengua nacional de Paquistán, como su lengua madre, en lugar del panjabí, que se usa para hablar en casa. Por razones religiosas el urdu es también un punto de confluencia para muchos paquistaníes, mientras que el panjabí no lo es. Sin embargo los sijs de Gran Bretaña dirán que su lengua madre es el panjabí y aducirán las mismas razones. Para ellos es la lengua de la casa, pero también la lengua pública. Al ser la lengua del estado de Panjab (o Punjab), tiene una evidente importancia en la India y para los sijs una especial relevancia religiosa. Con frecuencia un grupo étnico es considerado minoría lingüística sobre la base de su lengua madre. A algunos miembros de algunos grupos minoritarios, por ejemplo los antillanos que viven en Gran Bretaña, les gustaría que las variedades del criollo que hablan se consideraran una lengua y que tal lengua fuera reconocida como su lengua madre. La idea de que tener lengua propia es un requisito de etnicidad puede ser usada por los estados y su población dominante para rechazar las demandas de estatuto especial de cualquier grupo que haya cambiado su lengua nativa por la lengua de la mayoría. Trataré de algunas de estas implicaciones prácticas en el capítulo 7.

Al interpretar las estadísticas censales topamos de nuevo con el problema lengua/dialecto. Por regla general los censos se interesan por las lenguas, no por los dialectos, aunque no se trata, como vimos en el capítulo 1, de términos técnicos desde el punto de vista lingüístico. En la India, por ejemplo, el maitilí (maithili) fue citado como su lengua madre por más de 6 millones de personas en el censo de 1971. Esta variedad tiene escritura propia y tradición literaria, pero debido a la cantidad de préstamos léxicos del hindi (o hindí) se considera un dialecto de éste. En el estado de Madrás, los hablantes de sourashtra pidieron al gobierno que la instrucción primaria se hiciera en su propia lengua, pero se denegó la petición alegando que no se trataba de una lengua sino de un dialecto. Resulta interesante comprobar que el sourashtra figura entre las lenguas de la India en el censo de 1950, pero en 1960 se clasifica como un dialecto del guyaratí (gujarati).

Disputas lingüísticas de esta clase son habituales en la India, como

es intensa la rivalidad entre los hablantes de hindi, que tiene estatuto de lengua nacional en sustitución del inglés, y los hablantes de otras lenguas regionales, como el panjabí y el urdu. Las tres lenguas están estrechamente emparentadas y en la mayoría de las variedades son mutuamente inteligibles, pero usan diferentes sistemas de escritura. Después de la independencia los líderes hindihablantes defendieron que el urdu y el panjabí eran dialectos del hindi, mientras que algunos grupos sijs reclamaban un estado panjabí lingüísticamente homogéneo. De resultas de este antagonismo las autoridades censales abandonaron en 1951 la tabulación separada de las tres lenguas antes citadas y todos los hablantes indostánicos fueron contados como un grupo único, lo cual fue aprovechado por los defensores del hindi para proclamar que la suma total de esas tres lenguas reflejaba fielmente el número de hablantes del «hindi». Las respuestas a los censos, pues, no son una base fiable para obtener el perfil sociolingüístico de un país como la India, desde el momento en que esas respuestas pueden estar deformadas hacia arriba o hacia abajo por el nacionalismo, la solidaridad con el grupo o el prestigio.

Incluso en naciones con menor incidencia del multilingüismo puede haber problemas de definición a la hora de decidir qué cuenta como lengua y qué como dialecto. En Francia, por ejemplo, el término «bilingüe» se aplica habitualmente sólo a personas que manejan dos lenguas nacionales, de modo que un francés que hable bretón y francés no será considerado bilingüe, puesto que el bretón es una variedad de bajo estatus considerada más un «patois» que una lengua.[4]

Es frecuente que en muchos lugares del mundo exista una baja conciencia lingüística, y que ciertos grupos no tengan para aquello que hablan otra denominación que «nuestra lengua», lo cual no les impide considerarla distinta de la de sus vecinos. El pueblo gitksan de la Columbia Británica (Canadá), no tiene un nombre fijo para su lengua, diferente, sin embargo, de otras variedades como el nisgha y el chimesiano (tsimshian). Los gitksan por lo general se refieren a su propia lengua como *sim'algax* («la real o verdadera lengua»), pero los que hablan nisgha o chimesiano hacen lo mismo. Lingüísticamente las tres variedades podrían adscribirse a la misma lengua, pero sus hablantes constituyen, desde el punto de vista étnico y social, unidades separadas, dentro de las cuales existen normas y patrones distintos en relación con la lengua. Tanto los funcionarios de emigración como el

4. Y en España muchos sumarán a los hablantes de catalán los que usan la variedad de Valencia y a los hablantes de portugués los que se expresan en gallego, mientras que otros considerarán que se trata de cuatro lenguas diferentes. Claro que esta última postura no es precisamente la más defendida por los profesionales de la lingüística.

CUADRO 2.1. *Hablantes de irlandés según las estadísticas de los censos* (porcentajes sobre la población total)

Año del censo	*Personas que hablan sólo irlandés*	*Total de hablantes de irlandés*
1851	4,9	23,3
1901	0,5	14,4
1971		28,3
1981		31,6

Fuente: R. Hindley, *The Death of Irish: A Qualified Obituary* (Londres, 1990), 19, 23.

censo de 1910 registraron en Estados Unidos algunas respuestas extrañas, al menos en apariencia, al preguntar a los campesinos procedentes del sudeste de Europa qué lengua hablaban. En efecto, miles de personas dijeron hablar «eslavo» y otras variedades inexistentes o mal denominadas desde un punto de vista estrictamente lingüístico.

Dados todos estos problemas, es difícil saber qué preguntar. Algunos censos, por ejemplo, preguntan: «¿Qué lengua usa en casa con más frecuencia?» En Escocia, en el censo de 1961, trataron de averiguar quién hablaba sólo gaélico y quién gaélico e inglés. Qué se entendía por «hablar gaélico» se dejó al criterio del encuestado. Como vimos en el capítulo 1, en muchos lugares de Escocia, donde el gaélico escocés está desapareciendo, puede no estar claro para los miembros de la comunidad quién es o no es un hablante solvente, puesto que personas que muestran un dominio de la lengua muy limitado a la hora de producir mensajes tienen, sin embargo, la competencia comunicativa suficiente como para integrarse en la comunidad de habla gaélica.

Tampoco está claro cuál es el estatuto de los hablantes que están representados en las estadísticas censales. Si echamos un vistazo, por ejemplo, a los resultados de los censos irlandeses del último siglo y medio que figuran resumidos en el cuadro 2.1, vemos que el irlandés experimenta un claro retroceso en la segunda mitad del XIX, pero que en 1971 resurge con fuerza, de modo que el 28,3 % de la población dice hablarlo. Esto supone un incremento de casi un cuarto de millón de hablantes en una década. Las cifras representan a los adultos y a los menores de edad que según el cabeza de familia son capaces de hablar irlandés. En 1981 podríamos tener la tentación de concluir que los intentos de reavivar el irlandés han dado la vuelta al enorme declive sufrido por esta lengua en los cien años anteriores, puesto que, pese a la emigración masiva propia de los años en que se hicieron las entrevistas, los que hablan irlandés constituyen casi una tercera parte del total y casi una tercera parte más de los que lo hablaban en 1851.

Sin embargo, cuando se examinan más detenidamente los datos, vemos que entre los hablantes de irlandés se han ido incluyendo no sólo las personas, en número siempre decreciente, que lo hablan como lengua nativa sino también aquellas que en realidad tienen el inglés como primera lengua y que, en su mayor parte, manejan el irlandés de forma poco fluida y a duras penas encuentran ocasiones para usarlo. El censo de 1926 intentó distinguir dentro de los hablantes de irlandés los que lo tenían como lengua nativa y los que lo hablaban como segunda lengua, pero terminaron por contarlos a todos como hablantes de irlandés, sin ningún tipo de especificación. Con el paso de los años las cifras de los censos se han ido haciendo progresivamente engañosas. A efectos prácticos ello es irrelevante: ningún organismo estatal de planificación lingüística utiliza tales cifras como guía para su política, como queda patente en el caso de Canadá, por ejemplo, pero este mismo hecho revela que no son un diagnóstico fiable para determinar la probabilidad de supervivencia de una lengua entre sus propios usuarios nativos.

Desde la fundación en 1893 de la Gaelic League [Liga Gaélica], que reivindicaba el reconocimiento del irlandés, la posición de esta lengua se ha transformado, aunque no siempre en total beneficio del irlandés o de sus hablantes nativos. El irlandés ha continuado languideciendo como lengua propia de un campesinado rural situado en áreas bien definidas geográficamente, en su mayor parte pertenecientes a la costa oeste. El irlandés, sin embargo, se convirtió en un componente importante de la ideología del Irish Free State [Estado Irlandés Libre], establecido en 1922: fue orgullosamente proclamado lengua nacional por la nueva constitución y comenzó a usarse en la escuela (a veces de manera obligatoria) bien como asignatura en sí misma bien como medio para estudiar otras materias. Pronto tendió a considerarse que quien había recibido enseñanzas de irlandés en la escuela era capaz de hablarlo. Por la época en que se hizo el censo de 1971 se estaba llevando a cabo una investigación sobre actitudes hacia el irlandés, y el equipo decidió indagar en las cifras del censo, puesto que era bien sabido que no podían existir setecientos y pico mil hablantes de irlandés. Se descubrió que el 28 % reflejado en el censo representaba en realidad a las personas que apoyaban firmemente la lengua. De hecho sólo un número muy pequeño de irlandeses estaba dispuesto a expresar actitudes negativas hacia el irlandés. La cifra «real» de hablantes de irlandés como primera lengua se estimó en un 2 % aproximadamente, tomando como base los datos del censo de 1971. Los demás lo tenían como segunda lengua. Éstos, sin embargo, son un sector no representativo, aunque influyente, de la sociedad irlandesa culta. Fuera de los distritos en que se habla como lengua nativa, el uso fluido del irlandés consti-

tuye un indicador bastante fiable de pertenencia a la clase media, mientras la clase obrera lo ignora. Los nuevos bilingües no constituyen una comunidad de habla, sino que forman parte de una red de relaciones (*network*) básicamente urbana y de clase media, y sólo de un pequeño número de ellos es esperable que transmitan la lengua a las nuevas generaciones. Como decía una persona irlandesa, «aunque todos estamos *a favor* del irlandés como estamos a favor de los precios bajos en los autobuses, a favor del cielo o a favor de la buena vida, nadie está dispuesto a hacer un esfuerzo».[5] La clase media urbana puede, por así decirlo, costearse el lujo de usar el irlandés, puesto que están cómodamente instalados en su estatuto de hablantes de inglés, pero es este mismo grupo el que antes se quitaba de encima el lastre del irlandés en un esfuerzo por obtener seguridad socioeconómica en una época en que nadie lo hablaba.

Una estimación más reciente, basada en informes sobre número de becas concedidas a escolares por el hecho de ser hablantes nativos, llega a la conclusión de que los hablantes de irlandés que viven en comunidades con suficiente apego a esta lengua como para velar por que la generación siguiente la use en casa suman la pobre cifra de 8.751 personas. Incluso en este caso, sin embargo, resultaba difícil para un extraño obtener datos fiables, puesto que en las escuelas se recibían con suspicacia las preguntas acerca de la extensión en ellas del irlandés, por miedo a perder becas y subvenciones. De hecho en los primeros años algunos inspectores habían concedido becas a determinadas familias simplemente por el grado de pobreza en que vivían. Resulta, en definitiva, que mientras Irlanda es el único país europeo que ha declarado oficialmente como lengua principal una lengua minoritaria, es también el único miembro de la Comunidad Europea que no necesita traducción de los documentos comunitarios a la que constitucionalmente es su primera lengua oficial, lo cual constituye un indicio claro del estatuto meramente ceremonial y simbólico del irlandés. La lengua nativa de la mayor parte de la gente de Irlanda es el inglés.

Fácilmente podemos ver los problemas que plantea la falta de especificación, habitual en los censos, sobre el grado de bilingüismo. La pregunta que durante años se hizo en Canadá fue simplemente ésta: «¿Sabe usted hablar francés/inglés?» En el censo de las Islas Filipinas de 1960 se especificaba con un criterio conversacional: será conside-

5 Hace ya casi 30 años Rona señaló una actitud parecida en Paraguay con respecto al guaraní, lengua indígena que convive con el español en ese país. Son muchos los que defienden su idoneidad como lengua de cultura y la conveniencia de su desarrollo, pero no mueven un dedo para conseguirlo y con mucha frecuencia, aunque sean bilingües, recurren al español para los temas que conllevan una cierta dificultad o para las funciones de más prestigio.

rado «capaz» (de hablar) para los propósitos del censo cualquier persona que pueda mantener una conversación sencilla sobre temas normales en tagalo, inglés o español. En otros casos, como el censo israelí de 1948, se preguntaba qué lenguas se usan y no qué lenguas se saben. La frecuencia con que los encuestados decían hablar hebreo resultó exagerada probablemente aquí también, lo mismo que ocurría en Irlanda, debido al orgullo patriótico típico de los primeros años de vida de la nueva nación. La cuestión de si una persona usa o no usa una lengua hay que verla también dentro de un contexto, puesto que se usan lenguas y variedades diferentes para cosas diferentes. Pero los detalles referidos a esta clase de información surgen generalmente de un tipo distinto de estudios.[6]

Dominios

En una investigación sobre la comunidad puertorriqueña de Nueva York un equipo de sociolingüistas confeccionó una lista de cinco «dominios», en los cuales se usaba de manera consistente bien el español bien el inglés. Los dominios, establecidos mediante observación y entrevistas, fueron los siguientes: familia, amigos, religión, trabajo y educación. Esos dominios servían a los hablantes como puntos de anclaje de los sistemas de valores vinculados al uso del español por contraste con el inglés. El «dominio» es una abstracción referida a toda una esfera de actividades en que se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos. Los investigadores mencionados trataron de probar

6. Pese al multilingüismo existente en España y al interés político de los datos que podrían obtenerse, los censos y padrones oficiales de población aplicados por las instituciones del Estado sólo de forma tardía y en algunas comnnidades han empezado a incluir preguntas sobre la lengua o lenguas usadas por los ciudadanos. En efecto, hay que esperar al padrón de 1986 para encontrar cuestiones de este tipo referidas a las islas Baleares, Comunidad Valenciana, País Vasco y Navarra. Para Cataluña ya existían en el censo de 1981, pero para Galicia ni siquiera en el de 1986 se incluyen. En consecuencia, muchas de las cifras manejadas hasta ahora proceden de fuentes diversas, desde investigaciones particulares hasta encuestas más o menos oficiales promovidas por organismos autonómicos como el Institut de Sociolinguista Catalana o el Instituto Galego de Estatística. Ello ha acentuado la disparidad de las cifras.

Por lo que respecta al tipo de preguntas realizadas, en Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares sólo se pedía a los ciudadanos que se clasificaran a sí mismos en una de estas cuatro categorías en relación con la lengua implicada: *no la entiende*; *sólo la entiende*; *la habla*; *la escribe*. En el País Vasco y Navarra las categorías para la autoadscripción eran diferentes: *Euskaldunes* (capaces de entender y hablar vasco, con tres subcategorías), *Cuasi-Euskaldunes* (con alguna competencia activa o pasiva, también con tres subapartados) y *Erdaldunes* (con ningún conocimiento de la lengua vasca). Las respuestas sobre el vasco se complementaron con dos añadidos importantes: *a*) Una encuesta externa sobre las habilidades lingüísticas reales, que detectó un cierto grado de exageración en el apartado segundo, el de los Cuasi-Euskaldunes. *b*) Una pregunta sobre la lengua en que se aprendió a hablar, es decir, sobre la lengua materna del sujeto.

su hipótesis de que cada dominio acarreaba expectativas distintas con respecto al uso del español o del inglés.

Tras construir conversaciones hipotéticas que diferían ya en el tipo de interlocutores, ya en el lugar en que se situaban o en el tema, se manipuló cada una de estas variables para determinar en qué medida la configuración resultante era percibida como congruente o incongruente. Por ejemplo, una configuración altamente congruente sería una conversación con un cura, en la iglesia, acerca de cómo ser un buen cristiano. En cambio sería altamente incongruente una discusión con una persona que trabaja para mí, en la playa, sobre cómo ser un buen hijo o una buena hija.

A las personas entrevistadas se les pidió que se imaginaran en una situación hipotética en que se les daban dos de los tres componentes citados del contexto conversacional. Por ejemplo, que se imaginaran hablando con alguien en su ámbito laboral acerca de cómo hacer mejor el trabajo. Luego se les preguntaba quién podría ser verosímilmente ese alguien y qué lengua emplearían. Las respuestas proporcionadas tendieron a ser congruentes en cualquiera de los dominios, como consistente era también la lengua elegida. El dominio más verosímil para el uso del español resultó ser el familiar, seguido por el de los amigos, la religión, el trabajo y la educación.

Un estudio anterior sobre bilingües en japonés e inglés residentes en Estados Unidos reveló comportamientos similares, aunque en él no se utilizan específicamente los conceptos de dominio o de congruencia. Se manejaron tres variables: tema, oyente y lengua. Pues bien, la fluidez del habla se rompía cuando los sujetos tenían que hablar en inglés sobre temas japoneses con interlocutores japoneses. Había más vacilaciones, la sintaxis sufría desviaciones y aparecían préstamos de palabras japonesas en inglés, todo ello fruto de no respetar la regla de coocurrencia que prescribe el uso del japonés para hablar con japoneses sobre temas propios del Japón. Estos hallazgos tienen importantes consecuencias para medir el grado de competencia en las diversas lenguas: si las pruebas rompen las expectativas contextuales que el dominio hace esperar congruentemente, la competencia del bilingüe puede verse deteriorada (véase el capítulo 7).

En cada dominio puede haber presiones de varios tipos (económicas, administrativas, culturales, políticas, religiosas, etc.) que inclinan al bilingüe a usar una lengua u otra. Con frecuencia el conocimiento y uso de una lengua es una necesidad económica. Tal es el caso de muchos hablantes de una lengua minoritaria como es el guyaratí en Gran Bretaña o el francés en las provincias de Canadá donde los francófonos están en minoría. Los sistemas políticos de algunos países requieren que los funcionarios tengan conocimiento de una segunda lengua:

en Irlanda, por ejemplo, se requiere saber irlandés.[7] En varios otros las expectativas de conocimiento de una segunda lengua se extiende a las personas cultivadas en general, como ocurre probablemente en todos los países europeos. Ello era aún más acusado en épocas pasadas de determinados lugares como la Rusia prerrevolucionaria, donde hablaban francés todos los individuos cultos y refinados. El griego y el latín han gozado también de gran prestigio como segundas lenguas de las personas de cultura. Como sucede con el *acento*, el prestigio de una lengua está en función del poder que se perciba en quienes la hablan. Una persona puede aprender también otra lengua por razones religiosas: son muchos los hijos de las minorías musulmanas de Gran Bretaña que reciben en árabe su formación religiosa.

Debido a que las presiones pueden operar en distintos sentidos, no es posible predecir con absoluta certeza qué lengua usará un individuo en una situación determinada. Para tratar de dar cuenta de las elecciones hechas por los hablantes de buang en Papúa-Nueva Guinea podemos hacer uso de un modelo que tenga en cuenta una serie de variables sociales y situacionales como formalidad, interlocutor, etc. Los hablantes pueden elegir entre tres lenguas: buang, yabem y tok pisin. La figura 2.1 muestra los factores que sirven para definir cierto tipo de situaciones y las lenguas que en ellas suelen ser aceptables, apropiadas y verosímiles.

Consideraré a continuación cómo las elecciones hechas en el plano individual pueden llegar a institucionalizarse a nivel social en comunidades donde el bilingüismo está ampliamente extendido.

Diglosia

Ocurre con frecuencia que cada lengua o variedad de las presentes en una comunidad multilingüe se especializa en una determinada función y sirve para propósitos específicos. Esta situación recibe el nombre de «diglosia». Como ejemplo pueden aducirse países en que se habla árabe como Egipto, donde la lengua usada en casa puede muy bien ser una versión local del árabe, mientras que la que tiene reconocimiento público es el árabe estándar moderno, muchas de cuyas prescripciones normativas están tomadas del árabe clásico del Corán. La

7. En España la ley 30/1984 prescribe que los funcionarios que desempeñen sus puestos en territorios donde sean oficiales dos lenguas, tendrán que estar capacitados lingüísticamente en ambas. El grado en que este precepto se lleva a la práctica es objeto de opiniones encontradas según el sector que opine

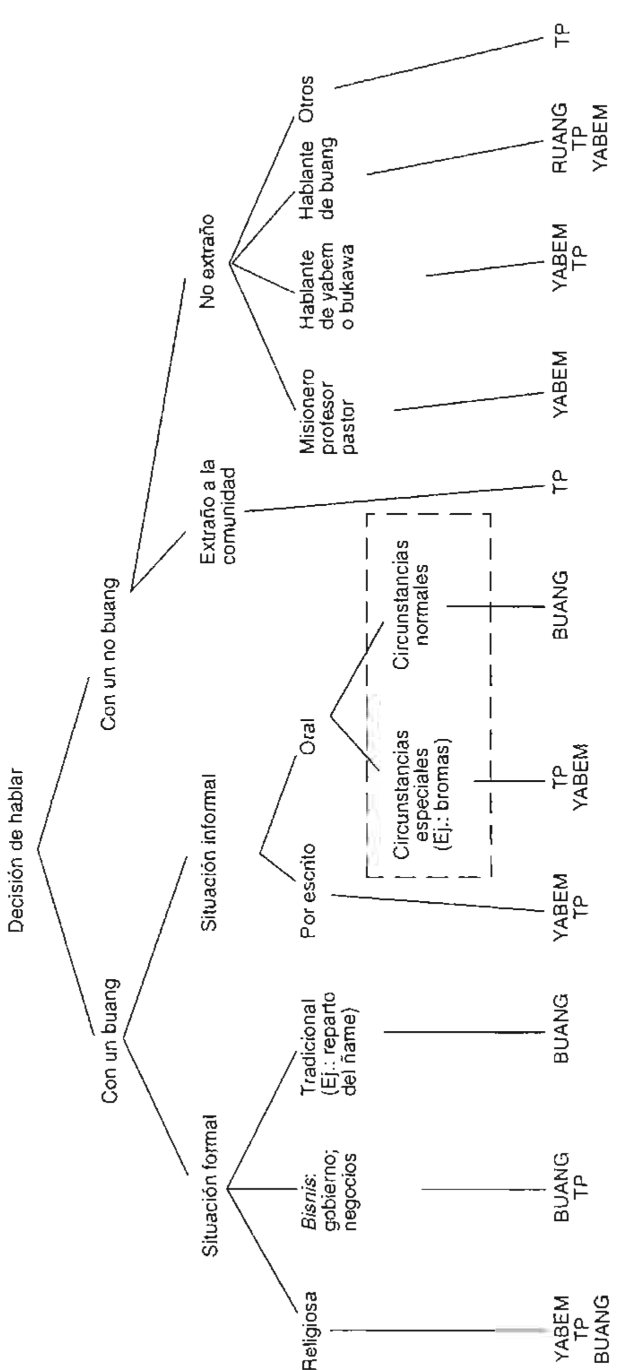


FIG. 2.1. *Factores que afectan a la elección de lengua entre los buang (TP = tok pisin).*

lengua estándar se usa para funciones «altas» (conferencias, lectura, escritura, medios de comunicación), mientras la otra variedad se reserva para funciones «bajas» como las conversaciones con los amigos en casa. Las variedades «Alta» (A; H en inglés) y «Baja» (B; L en inglés) se diferencian no sólo en rasgos gramaticales, fonológicos o léxicos, sino también en un buen número de características sociales: función, prestigio, tradición literaria, adquisición, normalización y estabilidad. La variedad B se adquiere típicamente en casa como lengua materna y continúa usándose de por vida. Su ámbito principal de empleo son las interacciones en que existe parentesco, familiaridad o confianza. La variedad A, por otro lado, se aprende más tarde a través de la escolarización, y nunca en casa; está ligada a las instituciones sociales y financiada y mantenida por ellas. El hecho de que A y B se aprendan en dominios distintos las dota de inmediato de sistemas de apoyo institucional diferentes.

Las sociedades diglósicas están marcadas no sólo por esta compartimentación de variedades, sino también por las restricciones de acceso que imponen. Entrar en instituciones formales como la escuela o la administración requiere conocer A. El grado en que esas funciones están compartimentadas queda ilustrado por la importancia que los miembros de la comunidad conceden al hecho de usar la variedad adecuada en el contexto adecuado. Un extraño que aprenda B y la use en situaciones formales hará el ridículo. Los hablantes consideran la variedad A como superior en un buen número de aspectos. En algunos casos se llega a considerar que A es la única versión «auténtica» de una lengua hasta tal punto que los hablantes manifiestan que no hablan B. En ocasiones la supuesta superioridad se justifica por razones religiosas y/o literarias. Por ejemplo, el hecho de que el árabe clásico sea la lengua del Corán le confiere un significado especial. En otros casos, como es el del sánscrito, la variedad A está respaldada por una larga tradición literaria, a la que suele unirse también una fuerte tradición de estudios gramaticales formales y una normalización consolidada.

Por analogía se ha extendido también el concepto a otras comunidades en que las variedades en distribución diglósica tienen estatuto de lenguas distintas, como el español y el guaraní (lengua indígena sin parentesco alguno con el español) en Paraguay. El español actúa como la variedad «Alta» y es usada, por tanto, para las funciones «Altas», de modo que constituye la lengua oficial de la administración y del sistema educativo, aunque el 90 % de la población habla guaraní y éste goza de estatuto de lengua nacional. La diglosia y el bilingüismo son estables, como prueba la resistencia a sacar al guaraní del ámbito doméstico con que han tropezado los recientes intentos de aplicarlo en el

dominio de la educación.[8] La noción de diglosia se ha ampliado también a veces a los casos en que en la distribución descrita están implicadas más de dos lenguas. En Túnez, por ejemplo, el francés, el árabe clásico y el árabe tunecino se encuentran en situación triglósica: el francés y el árabe clásico funcionan como A frente al árabe de Túnez, y el francés desempeña el papel de A frente a las otras dos. Se ha usado también el término «poliglosia» para referirse a casos como el de Singapur, donde coexisten muchas variedades con especialización funcional. El inglés, el chino mandarín, el tamil y el malayo comparten estatuto de cooficialidad, pero cada una de ellas tiene variantes locales B. Un niño (o niña) que hable hokkien en casa puede recibir educación escolar en chino mandarín. Por otra parte el inglés funciona como variedad A respecto de las otras tres, puesto que tiene más prestigio.

La relación entre bilingüismo individual y diglosia social no tiene por qué darse necesariamente ni estar en situación de causa-efecto. Cualquiera de los dos fenómenos puede aparecer sin el otro. La diglosia, con bilingüismo o sin él, puede darse de forma relativamente estable y a largo plazo si las circunstancias lo permiten. Nos ofrecen un buen ejemplo de esto los menonitas (es decir, los «Old Order Amish», también llamados los «Pennsylvania Dutch» u «Holandeses de Pensilvania») y los judíos chasídicos (Hasidic Jews) de Estados Unidos. Ambos grupos muestran bilingüismo con diglosia estable. Cada cual controla sus propias escuelas. La utilización de la cultura ajena está restringida a las actividades económicas, e incluso en ese caso se somete a reglas muy estrictas. Por ejemplo, los menonitas usan la electricidad para la elaboración de la leche porque lo exige la ley, pero no les es permitida en sus casas ni para la refrigeración ni para la maquinaria de las granjas. Los compromisos con el mundo exterior sólo se justifican en la medida en que contribuyen al mantenimiento del grupo. Sin aceptar en su integridad las prácticas culturales ajenas, las mantienen

8. En España el concepto de *diglosia* ha conocido un éxito notable, no sólo entre los sociolinguistas y en los ámbitos académicos, sino también fuera de ellos, al haber adquirido una evidente carga política y reivindicativa. Es bastante natural, por tanto, que los teóricos españoles —sobre todo los más comprometidos con ideologías nacionalistas— distingan con frecuencia entre *normativización* y *normalización* de una lengua. Entienden por «normativización» el establecimiento de una variedad estándar, con su gramática, su diccionario, sus textos escritos y sus medios de difusión. De entre las lenguas peninsulares fue el catalán el que más pronto llevó a término este proceso, gracias a los trabajos de Fabra (la ortografía es de 1913, la gramática es de 1918 y el diccionario de 1932), mientras que el «euskera batua», variante normalizada del vasco, sólo existe desde el Congreso de Aránzazu de 1968. La «normalización», por otra parte, sería la extensión de una lengua ya normativizada a todas las áreas de la vida pública, incluida las más públicas y formales, lo que llevaría a la superación de la diglosia.

Con frecuencia se alude también al diferente carácter que la diglosia tiene en los diversos territorios bilingües. Así, la catalana es peculiar, puesto que, siendo el español o castellano la lengua dominante (y, por tanto, la lengua «Alta») desde un punto de vista global, es, sin embargo, lengua de prestigio y de ascenso social para los inmigrantes afincados en Cataluña

en estricta distribución complementaria con la suyas propias. El inglés es específicamente excluido de los usos domésticos y religiosos. Sólo penetra, y de forma limitada, en los dominios de la economía.

Desplazamiento *(shift)* y muerte de una lengua

La noción de estabilidad, sin embargo, es subjetiva. Hay muchas situaciones de bilingüismo que no duran más de dos o tres generaciones. En algunos casos las lenguas autóctonas pueden ser ahogadas por otras lenguas invasoras en un período relativamente corto de tiempo, como ha sucedido con las lenguas aborígenes de Australia y con las lenguas célticas de las Islas Británicas. En otros lugares las lenguas de los inmigrantes han desaparecido al adoptar la del nuevo entorno. Es lo que ha ocurrido en Gran Bretaña con muchos hablantes de lenguas sudasiáticas como el guyaratí y el bengalí. En los casos de bilingüismo sin diglosia las dos lenguas compiten por los mismos dominios y los hablantes son incapaces de establecer la compartimentación necesaria para que sobreviva la lengua B. Cuando ello ocurre parece inevitable el desplazamiento de una lengua por la otra.

Muchos intentos de incrementar los dominios de uso de la variedad Baja terminan en fracaso, tal como ocurrió en Irlanda, donde el conocimiento de la variedad clásica escrita no se extendió y el uso de la lengua hablada continuó decreciendo. En Israel, sin embargo, la resurrección del hebreo sí ha tenido éxito. En ese caso se trataba de tomar una lengua ampliamente conocida en su forma escrita y añadirle un uso vernáculo y una comunidad que lo hablara como lengua nativa. Así, en Irlanda el problema era cómo extender la lengua a funciones A que habían sido asumidas por el inglés,[9] y en Israel cómo añadir funciones B a una variedad Alta.

Son varios los investigadores que han hecho observaciones sobre la extrema inestabilidad del bilingüismo en los Estados Unidos. Probablemente ningún otro país ha acogido mayor número de personas bilingües. Sin embargo cada nueva ola de inmigrantes ha visto declinar su propia lengua. En Australia el abandono de otras lenguas distintas del inglés ha sido igualmente acusado. Sólo el 4,2 % de la población nacida en Australia usa regularmente una lengua que no sea el inglés, y en esta cifra se incluyen también las lenguas aborígenes. En el cuadro 2.2 podemos observar diferencias importantes en el grado de fide-

9. Lo mismo que en Galicia, por ejemplo, se ha intentado terminar con el uso exclusivamente rural y las connotaciones peyorativas del gallego y extenderlo a funciones tradicionalmente desempeñadas por el castellano.

CUADRO 2.2. *Conservación de su lengua por los distintos grupos étnicos de Australia*

Lugar de nacimiento	*Porcentaje de encuestados que dicen usar regularmente el inglés*
Holanda	44
Malta	30
Alemania	28
Polonia	20
Yugoslavia	10
Italia	6
Grecia	3

Fuente: Adaptado de M. G. Clyne, *Multilingual Australia* (Melbourne, 1982).

lidad de los grupos étnicos a sus lenguas respectivas. Los porcentajes muestran la profundidad del cambio al inglés. Los australianos de origen griego son los que más conservan su lengua, y los de origen holandés los que menos.

Estos datos, desde luego, sólo nos cuentan parte de la historia de la diversidad lingüística australiana. Las lenguas aborígenes han sufrido un declive progresivo desde el momento en que sus hablantes entraron en contacto con los europeos en el siglo XVIII. Por ejemplo, la población aborigen de Tasmania (entre 3.000 y 4.000 aproximadamente) fue exterminada en los setenta y cinco primeros años de contacto con los europeos. Algunos lingüistas predicen que si no se toman medidas al respecto habrán muerto para el año 2000 casi todas las lenguas aborígenes. En América del Norte las lenguas nativas han sufrido también un grado extremo de abandono desde el primer contacto con la población europea.

Vistas las cosas con una perspectiva global, la tendencia es la misma en todas partes. A causa de la expansión de unas pocas lenguas como el inglés, el francés, el chino, el ruso, el árabe [y el español] están muriendo otras muchas más minoritarias. Se ha estimado que los hablantes de tan sólo once lenguas representan el 70 % de la población del mundo.[10] Teniendo esto en cuenta, hay que concluir que la mayor parte de las lenguas son minoritarias.

Las elecciones hechas por los individuos en su vida cotidiana producen su efecto a largo plazo en las lenguas afectadas. El desplaza-

10. Es muy difícil saber a qué 11 lenguas se refiere la autora, dada la imprecisión y disparidad de los datos. De creer a, por ejemplo, Juan Carlos Moreno Cabrera, serían las siguientes, ordenadas de mayor a menor número de hablantes: chino mandarín, inglés, hindi, español, bengalí, árabe, ruso, portugués, indonesio, japonés y alemán

miento de una lengua por otra generalmente supone una etapa de bilingüismo (a menudo sin diglosia) como paso previo al eventual monolingüismo en la nueva lengua. El proceso típico es que una comunidad que antes era monolingüe se convierta en bilingüe por contacto con otro grupo (en general más poderoso desde el punto de vista social) y mantenga este bilingüismo de forma transitoria hasta abandonar totalmente su propia lengua.

Encontramos ilustración detallada de este proceso en una investigación sobre el uso del alemán y el húngaro llevada a cabo en el pueblo austríaco de Oberwart. Sus habitantes, al principio monolingües en húngaro, se fueron haciendo progresivamente bilingües en los dos o tres últimos siglos hasta llegar, en el momento actual, a un desplazamiento casi consumado de su lengua por el alemán. Oberwart está situado cerca de la actual frontera entre Austria y Hungría y está rodeado por pueblos de habla alemana desde hace por lo menos 400 años. Después de que las invasiones turcas del siglo XVI forzaran a la mayor parte de los húngaros de los pueblos circundantes a abandonar la región, la zona se repobló con gentes que eran étnica y lingüísticamente germanas. El influjo de éstos se acentuó en el siglo XIX a medida que Oberwart fue pasando de ser una localidad agrícola a convertirse, a la sombra del ferrocarril, en un centro comercial socialmente diversificado. Al final de la Primera Guerra Mundial la zona de Oberwart se incorporó a Austria y el alemán fue su lengua oficial. El Tercer Reich desterró de las escuelas el uso del húngaro y al final de la Segunda Guerra Mundial se cerró la frontera con Hungría.

Sólo en este siglo, sin embargo, es cuando los hablantes húngaros han pasado a ser minoría en el pueblo. En 1920 hablaban húngaro tres cuartas partes de la población, pero en 1971 sólo la cuarta parte sabía esa lengua. Todos los hablantes de húngaro hablan también alemán y son agricultores o hijos de agricultores. Observando los patrones de elección de lengua seguidos por los diferentes grupos de la comunidad de acuerdo con el interlocutor al que se dirigen (abuelos y abuelas, colegas, personal de la admistración, etc.) es posible hacerse una idea del desplazamiento lingüístico que se está produciendo. El cuadro 2.3 muestra los patrones de elección de 32 hablantes.

El diferente uso del alemán y el húngaro refleja el contraste social entre el trabajador urbano moderno y el campesino tradicional. La penetración a gran escala de préstamos del alemán en el húngaro es índice también del mayor prestigio de aquella lengua, máxime cuando raramente aparecen en secuencias del alemán elementos del húngaro. Ante un interlocutor potencial, la posición de éste en una escala que mida el carácter urbano o rural determinará qué lengua se usa. Para medir el grado de «ruralidad» de las redes sociales en que interactúan

CUADRO 2.3. *Patrones de elección de lengua en Oberwart*

Hablante	*Edad del hablante*	*Interlocutores* *1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*
A	14	H	AH		A	A	A			A		A
B	15	H	AH		A	A	A			A		A
C	17	H	AH		A	A	A			A		A
D	25	H	AH	AH	AH	A	A	A	A	A		A
E	27	H	H		AH	A	A			A		A
F	25	H	H		AH	A	A			A		A
G	42		H		AH	A	A	A	A	A		A
H	17	H	H		H	AH	A			A		A
I	20	H	H	H	H	AH	A	A	A	A		A
J	39	H	H		H	AH	AH			A		A
K	22	H	H		H	AH	AH			A		A
L	23	H	H		H	AH	H		AH	A		A
M	40	H	H		H	AH		AH	A	A		A
N	52	H	H	H	AH	H		AH	A	A	A	A
O	62	H	H	H	H	H	H	AH	AH	AH	A	A
P	40	H	H	H	H	H	H	AH	AH	AH		A
Q	63	H	H		H	H	H	H		AH		A
R	64	H	H	H	H	H	H	H	AH	AH		A
S	43	H	H		H	H	H	H	A	H		A
T	35	H	H	H	H	H	H	H	AH	H		A
U	41	H	H	H	H	H	H	H	AH	H		H
V	61	H	H		H	H	H	H	AH	H		A
W	54	H	H		H	H	H	H	H	H		A
X	50	H	H	H	H	H	H	H	H	H		A
Y	63	H	H	H	H	H	H	H	H	H	AH	A
Z	61	H	H		H	H	H	H	H	A	AH	A
A1	74	H	H		H	H	H	H	H	H	AH	H
B1	54	H	H		H	H	H	H	H	H	AH	H
C1	63	H	H	H	H	H	H	H	H	H	AH	H
D1	58	A	H		H	H	H	H	H	H		H
E1	64	H	H		H	H	H	H	H	H	H	H
F1	59	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H

Notas: Los datos proceden de encuestas Los espacios en blanco indican preguntas inaplicables. Escalabilidad (*Scalability*) = 97 %. Número de hablantes = 32 (hombres y mujeres).

Interlocutores: (1) Dios; (2) abuelos y abuelas y su generación; (3) cliente del mercado negro; (4) progenitores y su generación; (5) colegas, compañeros/as (*kollégak*), vecinos/as de la misma edad; (6) hermanos y hermanas; (7) cónyuge; (8) niños y niñas y su generación; (9) personal de la administración, (10) nietos y nietas y su generación; (11) médico.

Clave: A = alemán; H = húngaro.

Fuente: S. Gal, *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria* (Nueva York, 1979), cuadro 5.1.

los diferentes hablantes, se ideó un índice que incluía factores tales como el número y tipo de animales poseídos, si el pan consumido se hacía en casa o se compraba en la panadería, el tipo de empleo, etc.

Cuantas más personas con alto índice de «ruralidad» entraban en la red interactiva de un hablante mayor era la tendencia a usar el húngaro. Las mujeres jóvenes estaban a la cabeza del desplazamiento del húngaro por el alemán. Aunque los jóvenes de ambos sexos usaban en general más el alemán que la gente de mayor edad, las mujeres jóvenes lo usaban más que los hombres. Aquéllas no se limitaban al uso del húngaro ni siquiera cuando se movían en redes rurales. Este comportamiento femenino puede interpretarse como la expresión lingüística de un rechazo hacia la vida rural. Dado que las perspectivas sociales de la mujer estaban muy condicionadas por su matrimonio, las mujeres fueron eligiendo cada vez más maridos no agricultores, los cuales tendían preferentemente al uso del alemán. Como a su vez los campesinos varones tropezaban cada vez con mayores dificultades para encontrar esposa, tenían que casarse exogámicamente. En el capítulo 3 diré algo más sobre los efectos de las redes de interacción en la elección de lengua, y en el 4 hablaré del papel de la mujer en el cambio lingüístico.

Una vez que el cambio ha comenzado en alguno de los dominios y que las funciones de las lenguas implicadas se han reestructurado, podemos prever razonablemente que el proceso continuará hasta que toda la comunidad se haya pasado al alemán. Sin embargo de un panorama como el descrito no se desprende necesariamente la muerte del húngaro. Los patrones detectados podrían muy bien ser cíclicos de acuerdo con la edad de los individuos. En efecto, podría suceder que los hablantes cambiaran sus comportamientos lingüísticos de manera regular al avanzar en edad, de modo que en cada generación los jóvenes usaran más el alemán, para después, con el paso de los años, volver al húngaro. O también que cada generación mantuviera los esquemas habituales toda su vida, pero que la siguiente rompiera sistemáticamente con la anterior. O incluso que se hubiera pasado de un estadio en que se usa la misma lengua toda la vida a otro en que los jóvenes emplean más el alemán, pero sin que sepamos si van a volver al húngaro o no cuando sean más viejos. Serán necesarios nuevos estudios que determinen, en puntos posteriores del tiempo, si el cambio de lengua ha progresado (véase lo que se dice en el capítulo 5 sobre el cambio lingüístico).

Para los habitantes de Oberwart la libertad de elección se ha restringido. Antes era práctica habitual de los hombres de negocios germanohablantes aprender húngaro, pero esto no sucede ahora casi nunca. Hoy es costumbre casi universal de los bilingües hablar sólo alemán en presencia de monolingües en alemán, que incluso pueden sentirse molestos si delante de ellos se emplea otra lengua. Si éstos son capaces de imponer su lengua en los encuentros públicos, sea por dis-

posiciones oficiales o por otros medios, se producirá una ruptura significativa en el equilibrio de poder entre las dos lenguas.

En algunos casos el cambio de lengua es resultado de migraciones voluntarias o forzosas a un lugar donde no es posible mantener la lengua propia, caso de los italianos en Estados Unidos, o es debido a la conquista por parte de otro pueblo, caso de los primitivos hablantes de gaélico en Escocia e Irlanda. Si el proceso llega a su culminación se habla de la «muerte de la lengua». Son muchos los factores responsables del cambio de una lengua por otra y de la muerte de una de ellas: contexto religioso y educativo, tipo de asentamiento, vínculos con el país de origen (en el caso de los inmigrantes), extensión de la exogamia, actitudes de los grupos de lengua mayoritaria y minoritaria, política lingüística y educativa, etc. Cuando se concentran grupos amplios de emigrantes en determinadas áreas geográficas, suelen tener mayor capacidad de preservar su lengua: las personas de origen chino de la tercera generación que residen en las *China-towns* o Barrios Chinos de Estados Unidos han cambiado menos al inglés que los que tienen su misma edad pero viven fuera de esos lugares. Es frecuente que un desplazamiento de áreas rurales a áreas urbanas ponga en marcha un cambio de lengua: así en Papúa-Nueva Guinea, donde el tok pisin (que es, como se recordará, un pidgin basado en el inglés y usado como lengua franca) es la lengua que más se usa en las ciudades, muchos niños crecen sin hablar la lengua vernácula de sus padres. Cuando una lengua sirve a funciones religiosas importantes, como ocurre con el alemán entre los menonitas, tiene mayores posibilidades de sobrevivir.

La incapacidad de las minorías para impedir la intromisión de otras lenguas en el ámbito doméstico ha sido a menudo decisiva para el desplazamiento de la suya. Los matrimonios mixtos producen un alto grado de pérdida, como ocurre por ejemplo en Gales, donde si el galés no es la lengua del hogar, el peso de la transmisión pasa a la escuela. La identificación con una lengua y las actitudes positivas hacia ella pueden no garantizar su pervivencia. Así, en Irlanda la necesidad de usar el inglés se ha impuesto sobre la antipatía hacia esta lengua y sus hablantes. En algunos casos el uso de una lengua puede estar totalmente prohibido, como les ocurre a los curdos en Turquía [o a las lenguas peninsulares distintas del español bajo el régimen de Franco]. En una comunidad cuya lengua vive bajo amenaza es difícil aprenderla totalmente. Las lenguas que están sufriendo desplazamiento ofrecen a menudo tipos característicos de cambios, como la simplificación de estructuras gramaticales complejas, cambios que suelen resultar del uso decreciente de la lengua en ciertos contextos, con la correspondiente pérdida de opciones estilísticas [en sentido técnico. Véase el capítulo anterior]. En algunas lenguas amerindias del suroeste de Estados Unidos ciertas estructuras sintácticas complejas han perdido frecuencia porque los estilos formales y poéticos de esas lenguas ya no se usan. El grado de asimilación lingüística puede medir el grado de asimilación social de un grupo por otro, proceso que depende de muchos factores, tales como la receptividad del primer grupo a la cultura y lengua del segundo, la posibilidad de aceptación por el grupo dominante, el grado de similitud entre los dos grupos, etc. Los hablantes albanos que emigraron a Grecia han perdido su lengua y se han asimilado más fácilmente que los que lo hicieron a Italia, donde las actitudes hacia la diversidad son más favorables.

Aunque el bilingüismo, la diglosia y la alternancia o mezcla de códigos se han citado con frecuencia como factores que llevan a la muerte de una lengua, lo cierto es que en algunos casos la mezcla de códigos y la diglosia son fuerzas positivas para mantener el bilingüismo. El alemán de Suiza y el faroés (lengua de las Islas Faroe o Feroe) pueden no salir de la diglosia, pero no se encuentran probablemente en peligro de muerte. En muchas comunidades la alternancia entre lenguas sirve a importantes funciones.

Alternancia o mezcla de códigos *(code-switching)*

Tomemos como ejemplos las secuencias (1) a (7) de abajo, procedentes de un número variado de hablantes bilingües o multilingües. Aunque los hablantes que actúan en situaciones diglósicas deben conocer más de un código, lo normal es emplear uno solo cada vez. Ello, sin embargo, no ocurre aquí:

1. *Kio ke six, seven hours te school de vic spend karde ne, they are speaking English all the time* (recogida en Gran Bretaña de una persona bilingüe en panjabí y en inglés): «Como pasan seis o siete horas al día en la escuela, están hablando inglés todo el tiempo.»
2. *Will you rubim off? Ol man will come* (recogida en Papúa-Nueva Guinea de un niño bilingüe en tok pisin e inglés): «¿Quieres borrar [eso de la pizarra]? Van a venir los hombres.»
3. *Sano että tulla tänne että I'm very sick* (de una persona bilingüe en finlandés y en inglés): «Diles que vengan aquí, que estoy muy enfermo.»
4. *Kodomotachi liked it* (bilingüe en japonés/inglés): «A los niños les gusta.»
5. *Have agua, please* (bilingüe en español/inglés): «Agua, por favor» [lit. es algo similar a «tener agua, por favor»].

6. *Won o arrest a single person* (bilingüe en yoruba/inglés): «No detuvieron a una persona sola.»

7. *This morning I hantar my baby tu dekat babysitter tu lah* (bilingüe en malayo/inglés): «Esta mañana llevé a mi bebé a la canguro.»[11]

Como puede verse, todas esas secuencias se apoyan en diferente grado en elementos tomados de más de una lengua, que se combinan de forma diversa. Tales secuencias son normales, pertenecen al uso cotidiano de los individuos en cuestión. He tomado los ejemplos deliberadamente de una gama variada de lenguas para mostrar que probablemente se dan en alguna medida en la mayor parte de los hablantes bilingües de ciertas comunidades. También es intencionada la inclusión de ejemplos procedentes de niños para llamar la atención sobre el hecho de que aprender a hablar más de una lengua produce con frecuencia mezcla de material tomado de dos distintas. Ello forma parte del proceso normal de desarrollo de la competencia bilingüe.

Las secuencias tempranas de un niño que crece en un medio bilingüe contendrán a menudo piezas léxicas de las dos lenguas, como ocurre en (5). La longitud de las secuencias infantiles (se trate de monolingües o de bilingües) es muy limitada en las primeras etapas de la adquisición de la lengua, y las relaciones entre la lengua del niño y la del adulto resultan sólo indirectas, de modo que con frecuencia es difícil dar la versión expandida de la frase infantil. Aunque lo que el niño hace en la secuencia (5) es, evidentemente, pedir agua, la frase adulta equivalente en inglés o en español no haría uso con toda probabilidad de *to have* o *tener*. Los equivalentes más próximos serían *I want water, please* en inglés, y *quiero agua, por favor* en español.

No parece haber principios seguros para determinar si el niño está hablando en inglés, pero con palabras españolas para ciertas unidades, o viceversa. Todo lo que puede decirse es que el léxico del niño mezcla elementos de más de una lengua, mientras que la gramática se encuentra todavía en estadios tempranos de su desarrollo y sus reglas no son ni las de la gramática inglesa ni las de la española. Sería, por lo tanto, erróneo describirla como desviación de una lengua o la otra. En situaciones de contacto lingüístico intenso es posible que emerja un tercer

11. Véase un ejemplo más largo de alternancia inglés-español procedente de El Barrio, zona de Nueva York con alta densidad de puertorriqueños

But I used to eat *bofe*, the brain. And then they stopped selling it because *tenían, este, le encontraron que tenía* worms. I used to make some *bofe! Después yo hacía uno d'esos* concoctions: the garlic *con cebolla, y hacía un mojo, y yo dejaba que se curara eso* for a couple of hours.

(Pero solía comer el bofe, los sesos. Y entonces dejaron de venderlo porque tenían, este, le encontraron que tenía gusanos. ¡Qué bofe hacía yo! Después yo hacía una de esas mezcolanzas: el ajo con la cebolla, y hacía un mojo y yo dejaba que se curara eso un par de horas.)

sistema distinto a los dos de partida, formado por la mezcla o convergencia de éstos.

Casos análogos pueden encontrarse entre las secuencias dadas por adultos en los ejemplos de arriba: aunque ahora nos las vemos con sistemas lingüísticos maduros, no parece haber base firme para asignar la emisión como un todo a una lengua particular. Los ejemplos (1) y (7) son casos ilustrativos: la segunda mitad de la secuencia está claramente en inglés, pero en la primera conviven elementos de las dos lenguas. Los nombres ingleses *hours* y *school* y el verbo *spend* se insertan en una estructura sintáctica propia del panjabí, como pone de manifiesto, por ejemplo, el hecho de que el verbo se coloque al final de la cláusula, verbo, por cierto, que constituye una formación híbrida entre el inglés *spend* y el auxiliar del panjabí *karna*. En (7) se yuxtaponen elementos del malayo y del inglés, pero dado que las dos lenguas muestran un orden de palabras semejante, sería difícil decir si la secuencia es inglesa con palabras malayas o viceversa.

Los ejemplos (2), (4) y (6) presentan problemas similares. ¿Es posible decir si el hablante está usando una lengua u otra en un momento dado? En el caso de (4) tendríamos la tentación de señalar que la lengua usada es básicamente el inglés y que el hablante ha «pedido prestado» momentáneamente al japonés la palabra para 'niños'. Pero a la hora de trasladar este esquema al análisis de (2) las cosas resultan mucho más difíciles. La primera parte de la secuencia parece estar en inglés, excepto el verbo *rub*, que recibe del tok pisin el sufijo *-im*, marcador de los verbos transitivos, es decir, los que llevan objeto directo. Aquí se supone que el objeto directo es la pizarra, sobre la cual ha estado escribiendo y de la que está hablando. La segunda parte también parece estar en inglés, excepto por lo que se refiere al sintagma nominal, que consta de *ol*, marcador del plural en tok pisin, y del nombre *man*. El tok pisin no tiene un sufijo como el inglés *-s* para marcar los plurales, de modo que el nombre es invariable en singular y en plural. En (6) el pronombre, la negación y parte del sintagma verbal proceden del yoruba, mientras que el resto de la secuencia es inglés.

El ejemplo (3) es de diferente tipo: en medio de la oración tiene lugar un cambio de lengua, de modo que la primera cláusula está en finlandés y la segunda en inglés. No hay mezclas en el interior de cada cláusula. Se ha utilizado el término de «alternancias intraoracionales» (*intra-sentential switches*) para aquellos casos en que el cambio o mezcla de lenguas ocurre dentro de los límites de una cláusula u oración, mientras que en casos como (3), donde el cambio coincide con los límites de la cláusula, la alternancia sería «interoracional» (*inter-sentential*). Sin embargo, y dado que en ninguno de los dos casos parece haberse producido un cambio de tema ni de interlocutor, ambos contra-

dicen el punto de vista normalmente aceptado según el cual el bilingüe ideal cambia de una lengua a otra cuando se producen los cambios correspondientes en la situación de habla (interlocutores, tema, etc.), pero no si todo sigue como estaba. De aceptar esto tendríamos que concluir que los hablantes de arriba no son bilingües ideales y que su competencia es inferior a la ideal.

El tipo de habla «mezclada» que hemos encontrado en (1) es totalmente normal entre los bilingües en panjabí e inglés que viven en Gran Bretaña,[12] donde el contacto con el inglés es tan intenso, sobre todo en el caso de la generación más joven, que muchos temen que su lengua nativa se perderá en el futuro, sentimiento ampliamente compartido por miembros de muchas otras minorías lingüísticas. Se ha dicho con frecuencia que el bilingüismo es una etapa en el camino que conduce a la extinción de una lengua. Se ha dicho, sin ir más lejos, que la alternancia galés/inglés y las interferencias del inglés son síntomas de la inestabilidad lingüística que lleva a la muerte. Y realmente no es difícil encontrar casos en que la muerte de una lengua ha sido precedida por un período de bilingüismo y de mezcla generalizada de códigos.

No obstante, hay evidencias de que tal modo mezclado de hablar sirve a importantes funciones en las comunidades donde se produce, y que no sucede al azar. Pese a ello, en prácticamente todas las comunidades donde se da está socialmente desprestigiado. En Nigeria, por ejemplo, usos como el de (6) son descritos por los miembros de la propia comunidad como *amulumala* o *adalu ade*, «ensalada verbal». A pesar de esta generalizada visión negativa, hay toda una generación de yorubas que está creciendo con este tipo de habla mezclada como su primera lengua. Mi experiencia en el trabajo con niños bilingües en áreas urbanas de Papúa-Nueva Guinea parece sugerir que aquí está ocurriendo lo mismo. El no reconocer el habla mezclada como un modo legítimo de comunicación con derechos propios tanto dentro como fuera de la comunidad implicada ha acarreado una serie de consecuencias, que veremos en el capítulo 7.

Los estudios recientes sobre la mezcla de códigos han prestado atención a diversos aspectos del fenómeno. Uno de estos aspectos son las constricciones gramaticales que determinan en qué partes de los enunciados puede aparecer. ¿Son tales constricciones específicas de cada lengua? ¿O surgen más bien de un principio de la gramática universal motivado independientemente? Los otros aspectos investigados tienen que ver con los motivos de los hablantes para cambiar de código, a partir de la asunción de que son básicamente estilísticos y de

12. O entre los puertorriqueños de Nueva York. Ver nota anterior.

que tal cambio debe ser tratado como un fenómeno de discurso que no puede explicarse satisfactoriamente desde la estructura interna de las oraciones.

Se han propuesto ciertos principios gramaticales para dar cuenta de la alternancia o mezcla de códigos, como la llamada «constricción de equivalencia», que predice que el cambio de código tiende a ocurrir donde la yuxtaposición de elementos procedentes de las dos lenguas no viola reglas sintácticas de ninguna de la dos. Dicho de otra manera, el cambio ocurriría en puntos donde las estructuras superficiales de las dos lenguas son coincidentes. Esto significa que el cambio de código debe darse sólo en límites de unidades comunes a ambas lenguas y que no debería producirse en medio de dos constituyentes de la oración si no tienen normalmente el mismo orden en las dos. Desde una perspectiva interlingüística esto supone que cuanto más parecidas estructuralmente sean dos lenguas más lugares idóneos ofrecen al cambio de código. Y menos cuanto más diferentes sean (piénsese, por ejemplo, en el japonés y el inglés). Las incompatibilidades surgirán en cualquier punto donde el fenómeno afecte a dos constituyentes contiguos que se ordenan de forma diferente en las dos lenguas implicadas.

En el caso del español y el inglés, por ejemplo, que son lenguas emparentadas y similares, lo dicho significa que las alternancias pueden darse, dentro del sintagma nominal, entre determinantes y nombres, pero no entre nombres y adjetivos. Así, sintagmas como *his favorite spot/su lugar favorito* no pueden sufrir mezcla, porque combinaciones como * *su favorito spot*, * *his favorito lugar*, * *his favorito spot* resultarían agramaticales en las dos lenguas. De modo que el español presumiblemente tiene una regla estructural que determina que en la expansión del sintagma nominal (SN) la mayor parte de los adjetivos (adj) sigan a los nombres (N) —es decir: SN → (det) N (adj)—, mientras que en inglés lo preceden: SN → (det) (adj) N. («Det.» equivale a «determinante», como *his, su*, etc.) Otros muchos lugares son, sin embargo, accesibles a la alternancia español/inglés: entre un SN sujeto y un SV, entre un verbo y su objeto, etc. Para la formulación original de la constricción de equivalencia se usaron datos procedentes de las comunidades puertorriqueñas bilingües en español e inglés que viven en Estados Unidos. En ellas tal constricción parecía dar cuenta satisfactoriamente de los patrones de alternancia observados.

Si tomamos dos lenguas que no son semejantes, como el panjabí y el inglés, y tratamos de aplicar este principio para predecir los puntos accesibles al fenómeno, observamos que la regla ya no funciona tan bien. Así, el cambio no debería producirse dentro del sintagma preposicional puesto que el inglés tiene preposiciones y el panjabí posposiciones. La constricción de equivalencia predeciría la no aparición de

* *parents te* o * *te parents* 'en los padres', y la de * *family de nal*, * *de nal family* 'dentro de la familia' porque violan el orden normal de una de las dos lenguas (uso la convención de marcar con un asterisco las construcciones que no son gramaticales). El panjabí tiene presumiblemente una regla que sería violada por construcciones como * *te parents*, dado que es una lengua posposicional (es decir, que las partículas identificables con las preposiciones del inglés no van delante del nombre sino detrás), mientras que el inglés tiene una regla que sería violada por construcciones como * *parents te*. Sin embargo, a pesar de esta falta de equivalencia estructural, se dan casos en que nombres ingleses aparecen como objetos de una posposición del panjabí, como en *family de nal* 'en/con la familia'. Hay varias razones por las que la constricción de equivalencia no funciona aquí. Una podría ser que cada pareja de lenguas en contacto impone reglas adicionales específicas. Otra, que la constricción no haya sido formulada de forma suficientemente precisa. Habrá que evaluar cuidadosamente qué se entiende por alternancia o mezcla de códigos en el terreno gramatical. Aunque la mayor parte de los investigadores pone de relieve la gramaticalidad de casi todos los enunciados bilingües, asumen que son las normas de cada lengua tomada aisladamente las que proporcionan la base para determinar qué es gramatical y qué no. Pero las variedades de dos lenguas en contacto durante un largo período de tiempo pueden llegar a ser muy diferentes de las variedades de esas mismas lenguas cuando se hablan en otra parte. Esto les ha sucedido, por ejemplo, a las lenguas austronésicas de Papúa-Nueva Guinea, como vimos en el capítulo 1. Otro factor que puede afectar a la mezcla de códigos son las actitudes de los participantes. En algunas comunidades bilingües en español e inglés se han observado actitudes favorables hacia el fenómeno, que se ha convertido en marcador de identidad étnica y ha incrementado, así, su frecuencia de aparición.

Muchos lingüistas han puesto de relieve que la mezcla de códigos es una opción disponible para cualquier miembro bilingüe de una comunidad de habla de la misma forma que lo es el cambio de estilo o de dialecto para un hablante monolingüe. En ambos casos el cambio tiene funciones expresivas y se carga de significado. En un estudio temprano, llevado a cabo en una población rural de Noruega llamada Hemnesberget, se introdujeron los conceptos de «metafórico» y «transaccional» (también llamados a veces «no situacional» y «situacional» respectivamente) para aludir a dos tipos distintos de cambio de código. El transaccional es el más comúnmente estudiado y tiene que ver con los componentes del intercambio lingüístico (tema, participantes, etcétera), tal como quedó ilustrado en la figura. 2.1. Cuando los residentes en Hemnesberget se acercan al mostrador de la oficina de correos, los saludos y las preguntas sobre la familia tienden a producirse en el dialecto local, mientras que la transacción (compra de sellos, por ejemplo) se hace en noruego estándar. Éste sería un ejemplo de alternancia o cambio de código transaccional. El metafórico, por otra parte, tiene que ver con los efectos comunicativos que el hablante trata de provocar. Por ejemplo, los profesores hacen sus exposiciones formales en noruego estándar, pero cambian al dialecto regional cuando quieren fomentar la discusión entre los alumnos. Resulta así que hablante, oyente, tema, lugar y demás componentes de la situación no han cambiado, pero sí el tono de la interacción, y ello se ha conseguido mediante un cambio de lengua.

En la elección de variedades hay implicada una distinción simbólica entre el «nosotros» y el «ellos». En términos generales, se tiende a aplicar el «nosotros» a la lengua minoritaria, y el «ellos» a la variedad de la mayoría. La variedad del «nosotros» remite típicamente a actividades intragrupales, informales y personalizadas, mientras la variedad de «ellos» marca las relaciones exteriores al grupo y de carácter más formal. En el siguiente ejemplo de alternancia panjabí/inglés, el panjabí sirve para marcar el ámbito del grupo y el inglés el ajeno al grupo:

[EN PANJABÍ] *esi engrezi sikhi e te*
[EN INGLÉS] *why can't they learn?*
[EN PANJABÍ] Nosotros aprendemos inglés.
[EN INGLÉS] ¿Por qué no pueden ellos aprender (lenguas asiáticas)?

Es decir, se espera de los hablantes de panjabí que aprendan inglés, pero a los hablantes de inglés no se les pide que aprendan panjabí. El cambio de una lengua a otra durante la emisión enfatiza los límites entre el «ellos» [inglés] y el «nosotros» [panjabí].

Un hablante puede mezclar códigos por una variedad de razones, por ejemplo para redefinir la interacción y llevarla a un terreno social diferente o para evitar precisamente mediante continuos cambios de código la definición de ese terreno. Esta última función es importante en la medida en que consagra la alternancia de lenguas como estrategia frecuente para mantener la neutralidad o como medio para explorar qué código es más apropiado y aceptable en una particular situación. En muchas oficinas de la administración canadiense los funcionarios tienen por costumbre contestar al teléfono mediante la fórmula «Bonjour [SALUDO EN FRANCÉS], hello [SALUDO EN INGLÉS]» para ofrecer al que llama la posibilidad de elegir en qué lengua quiere continuar la conversación.

En algunos intercambios multilingües la elección de código queda sin resolver porque las partes implicadas no se ponen de acuerdo en la

elección del terreno social. El ejemplo que sigue procede de Kenia occidental: un hermano y una hermana mantienen una conversación en la tienda del hermano. Lo habitual es que las conversaciones entre ambos tengan lugar en el ámbito doméstico y en calidad de hermanos, no como propietario de una tienda y cliente. En casos como éste, en que la elección de código no está regularizada, debe negociarse sobre la marcha. La hermana quería que la conversación transcurriera sobre la base de su solidaridad como hermanos puesto que buscaba un trato especial a la hora de hacer la compra. Eligió, por tanto, la lengua madre compartida por ambos, el lwidakho. Pero el hermano quería tratar a su hermana simplemente como cliente y por ello se decidió por el suahili, opción étnicamente neutra en esta comunidad de habla y, por tanto, no marcada e idónea para este tipo de servicios. Los enunciados en lwidakho van en mayúsculas en las transcripción del diálogo. De alguna forma esta conversación es similar a las que tienen lugar en Hemnesberget (Noruega), excepto en una cosa: la hermana no pasa al suahili después de los saludos, y el hermano no se acomoda a su hermana pasándose al lwidakho. La hermana entonces se va sin llevarse todo lo que quería:

Hermano: BUENOS DÍAS, HERMANA.
Hermana: BUENOS DÍAS.
Hermano: ¿QUÉ TAL? ¿BIEN?
Hermana: SÍ, VAMOS TIRANDO.
Hermano: ¿Qué querías?
Hermana: DAME UN POCO DE SAL
Hermano: ¿Cuánta necesitas?
Hermana: DAME SESENTA CÉNTIMOS
Hermano: ¿Qué más?
Hermana: QUERÍA ALGUNA COSILLA MÁS, PERO NO TENGO DINERO.
Hermano: Pues muchas gracias, hermana. Hasta luego.
Hermana: GRACIAS. ADIÓS.

En Jerusalén las preferencias en las transacciones comerciales van hacia el multilingüismo, como muestra el siguiente ejemplo, en el que cuatro mujeres soldados están mirando pulseras en una joyería:

Joyero: You want bracelets? [¿Quieren alguna pulsera?]
Soldado 1: How much? [¿Qué precio tienen?]
Joyero: You want this one or this one? [¿Ésta o ésta?]
Soldado 2: (EN HEBREO) Ésas no son bonitas.
Soldado 1: (EN ÁRABE) ¿Ésta no es bonita?
Joyero: (EN ÁRABE, Y DESPUÉS EN HEBREO). Preciosa. Como las mujeres soldados.

El joyero se dirige a las mujeres primero en inglés aunque son soldados israelíes y, lógicamente, hablantes nativas de hebreo. Dado que el hebreo tiene un estatus más alto que el árabe en Israel, si el árabe hubiera usado el hebreo se habría atribuido a sí mismo una posición subordinada. Al elegir el inglés minimiza la dimensión nacional del hebreo y opta por el estatus aún más alto asociado con la lengua inglesa. La primera soldado acepta esta elección, lo que permite al joyero continuar en la línea lingüísticamente más neutra que ha escogido. La segunda soldado introduce el hebreo para hacer un comentario a su amiga, lo cual constituye, al menos en parte, un truco para regatear indirectamente, puesto que sabe que el joyero la va a entender. La primera soldado, entonces, se pasa al árabe, para dejar claro que ella no es ni un turista que habla inglés ni un simple cliente que no habla árabe y del que se puede abusar por eso. El joyero responde en árabe y después en hebreo, para remachar su propia habilidad para hablar hebreo y dar la réplica a la acomodación lingüística de su interlocutora.

Las funciones a las que sirve la alternancia de códigos están presumiblemente al alcance de todos los hablantes, sean monolingües o bilingües. Sin embargo, los medios lingüísticos para marcarlas o el grado en que se culminan con éxito dependerá de los recursos de que cada cual disponga. En algunos casos tales recursos se toman de más de una lengua, mientras que en otros proceden todos de lo que se considera la misma lengua, como sucedía con los registros del javanés que vimos en el capítulo 1. De ahí el uso del término «code-switching», cambio o alternancia de *códigos*: el término «código», lo mismo que «variedad» es neutro y no nos obliga a decidir si las variedades o códigos implicados constituyen lenguas o dialectos.

Es fácil encontrar el fenómeno incluso entre monolingües. Los casos más claros son aquellos en que la alternancia se da entre dialectos muy distintos, como el llamado inglés negro (*Black English Vernacular*) y el inglés estándar. Véase un ejemplo:

> Well, i's long line, y'start off, an' y'shoot-y'shoot into skellies. An' 'en ef you make in in skellies, you shoot de onesies. An' den like IF YOU MISS ONESIES, de O'THuh person shoot to skelly; ef he miss, den you go again. An' IF YOU GET IN, YOU SHOOT TO TWOSIES. An' IF YOU GET IN TWOSIES, YOU GO TO tthreesies. An' IF YOU MISS tthreesies, THEN THE PERSON tha' miss skelly shoot THE SKELLIES an' shoot in THE ONESIES: An' IF HE MISS, YOU GO from tthreesies to foursies.

Las partes escritas en versalitas son inglés estándar. Como muchas unidades son compartidos por ambos sistemas, con frecuencia es difícil decidir en qué lugares se ha producido cambio de código.

La diferencia entre el enfoque de los que ven la alternancia de códigos en función de los cambios de tema, escenario, etc., y el de los que la ven como elecciones de los hablantes para conferir a su discurso un determinado significado es que la última perspectiva otorga a los usuarios un papel activo a la hora de situar socialmente su discurso. La elección no les es impuesta por factores externos, como el entorno y el tema. Pero, dado que este enfoque es interpretativo, los analistas se encuentran con dificultades a la hora de decidir cuándo los miembros de la colectividad adscriben una emisión al ámbito del «nosotros» o al del «ellos». Y esas dificultades no pueden resolverse empíricamente, mientras que sí admiten este tipo de contrastación la posibilidad o no de ciertos tipos de alternancia o la validez de principios como la constricción de equivalencia. La mayoría de los estudios sobre bilingüismo se han llevado a cabo en comunidades ubicadas en sociedades modernas, con una lengua minoritaria hablada en casa distinta de la empleada por la mayoría. Las generalizaciones sobre tales comunidades pueden no tener validez universal. Diversos antropólogos que trabajan en comunidades tradicionales del Tercer Mundo han puesto en cuestión las concepciones occidentales sobre la intencionalidad y el carácter individual de la conducta humana. Se ha señalado que en Samoa, por ejemplo, el significado de la emisión de alguien es fruto de una negociación comunal. No es posible atribuir un único significado a un determinado cambio de código, puesto que tales cambios pueden cumplir más de una función simultáneamente.

La diversidad lingüística se da también en comunidades de habla monolingües. De hecho la investigación sobre dialectos urbanos, particularmente en el mundo anglohablante, se ha convertido en el núcleo fundamental de la investigación considerada inequívocamente sociolingüística. Pero eso será objeto del próximo capítulo.

Bibliografía anotada

El libro de Suzanne Romaine *Bilingualism* (Oxford: Blackwell, 1989 [ahora existe una 2.ª ed., de 1995, revisada y actualizada]) es una panorámica de cuestiones ligadas al multilingüismo individual y social; véanse especialmente los capítulos 2 y 4 para todo lo tratado aquí.

[En los últimos años es abundantísima la bibliografía que se refiere al multilingüismo español y al estado actual, desde todos los puntos de vista, de las lenguas de España. Como ejemplo de posturas encontradas, con frecuencia defendidas con apasionamiento, pueden compararse por un lado los trabajos contenidos en Albert Bastardas y Emili Boix (eds.), *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Octaedro, 1994, y

por otro el libro de G. Salvador *Lengua Española y Lenguas de España*, Barcelona, Ariel, 1987.]

La noción de «actos de identidad» ha sido tomada de Robert Le Page y André Tabouret-Keller, *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

Para los problemas relacionados con el uso de los datos de los censos véase J. de Vries, «Some Methodological Aspects of Self-Report Questions on Language and Ethnicity», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (1985), pp. 347-369; S. Lieberson, «How Can We Describe and Measure the Incidence and Distribution of Bilingualism?», en Louis G. Kelly (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism* (Toronto: University of Toronto Press, 1969), pp. 286-295; y para la India en particular, J. Das Gupta, *Language Conflict and National Development: Groups Politics and National Language Policy* (Berkeley: University of California Press, 1970).

[Los criterios de Pedro de Yrízar mencionados en la nota se encuentran en su trabajo «Los dialectos y variedades de la lengua vasca. Estudio lingüístico-demográfico», *Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País*, XXIX, 1973, pp. 3-78. Éste y otros trabajos han sido recogidos con posterioridad en *Contribución a la dialectología de la lengua vasca*, Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa/Gipuzkuako Aurrezki Kutxa Probintziala, 1981. Para la situación actual del multilingüismo en España véase Miquel Siguan, *España plurilingüe*, Madrid, Alianza Universidad, 1992; para la del gallego y el catalán pueden consultarse también los informes contenidos en Rebecca Posner y John N. Green (eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology. Vol. 5: Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter, 1993 (en las pp. 117-173 está el de Henrique Monteagudo y Antón Santamarina sobre el gallego, y en las pp. 175-207 el de Miquel Strubell i Trueta sobre el catalán). La disparidad de las cifras que con frecuencia se manejan en los recuentos de hablantes es comentada irónicamente por G. Salvador en el artículo «Los alegres guarismos de la demolingüística, *op. cit.*, pp. 45-67.]

El ejemplo de Papúa-Nueva Guinea de la figura 2.1 es de Gillian Sankoff, «Language Use in Multilingual Societies: Some Alternate Approaches», en su *The Social Life of Language* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1980), pp. 29-46.

La noción de diglosia fue introducida en 1959 por Charles Ferguson, en un artículo reimpreso en Pier Paulo Gigliolo (ed.), *Language and Social Context* (Harmondsworth: Penguin, 1972), pp. 232-251 [entre otros muchos lugares. Hay traducción al español en P. L. Gardin e Y. Lastra de Suárez, *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, México, UNAM, 1974, pp. 247-265]. Una discusión más reciente y completa puede encontrarse en el manual de Ralph Fasold *The Sociolinguistics of Society* (Oxford: Blackwell, 1984). Más exhaustivo aún es el tratamiento que hace del tema el libro de Francis Britto *Diglossia: A Study of the Theory with Application to Tamil* (Washington, DC: Georgetown University Press, 1986), así como la colección de Alan Hudson-Edwards *Studies in Diglossia* (Denton, Tex.: University of North Texas, 1992). Véase asimismo el artículo de Joshua Fishman «Bilingualism with and without

Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism», *Journal of Social Issues*, 23 (1967), pp. 29-38. [Recogido como un capítulo —el VI— de su libro *The Sociology of Language*, que cuenta con traducción española: *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1979. Una revisión sobre el concepto de diglosia aplicado en el dominio español puede encontrarse, por ejemplo, en G. Rojo, «Diglosia y tipos de diglosia», *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar*, vol. II, Madrid, Gredos, 1985, pp. 603-617. En el trabajo de Henrique Monteagudo y Antón Santamarina sobre el gallego citado más arriba puede verse una exposición breve de los conceptos de «normativización» y «normalización».]

El estudio sobre la comunidad puertorriqueña se encuentra en Joshua Fishman, Robert L. Cooper y Roxanna Ma, *Bilingualism in the Barrio* (Bloomington: Indiana University Press, 1971). [El texto puertorriqueño con alternancia de inglés y español recogido en nota está tomado de López Morales, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1993 (2.ª ed.), p. 171 y pertenece a un trabajo de Shana Poplack y David Sankoff sobre la misma comunidad.]

El libro de Reg Hindley *The Death of Irish: A Qualified Obituary* (Londres: Rouledge, 1990) proporciona una buena visión de conjunto sobre el estatuto del irlandés a fines del siglo XX.

[Lo que se dice en nota sobre la actitud hacia el guaraní procede de J. P. Rona, «The Social and Cultural Status of Guaraní in Paraguay», en W. Bright (ed.), *Sociolinguistics*, The Hague, Mouton, 1966, pp. 277-298.]

Una panorámica global de la situación sociolingüística de Australia aparece en el libro de Suzanne Romaine *Language in Australia* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); los datos del cuadro 2.2 proceden de Michael G. Clyne, *Multilingual Australia* (Melbourne: River Seine Publications, 1982).

El libro de Nancy C. Dorian, *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989) contiene un informe de la investigación sobre lenguas en peligro de muerte.

[La lista de lenguas más habladas que se atribuye en nota a J. C. Moreno Cabrera procede de su libro *Lenguas del Mundo*, Madrid, Visor, 1990. También la nómina de «los veinte países lingüísticamente más ricos del mundo».]

El ejemplo de Oberwart está tomado del estudio de Susan Gal, *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria* (Nueva York: Academic Press, 1979).

El ejemplo de Kenia procede de Carol Myers-Scotton, *Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa* (Oxford: Oxford University Press, 1993).

El estudio sobre Hemnesberget (Noruega) se expone en Jan Petter Blom y John J. Gumperz, «Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway», en John J. Gumperz y Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1972). Para un análisis de las constricciones estructurales sobre la mezcla de códigos véase Shana Poplack y David Sankoff, «Code-Switching», en Ulrich Ammon, Norbert Dittmar y Klaus J. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of Language and Society* (Berlín: de Gruyter, 1988); y para las motivaciones pragmáticas, véase el capítulo 3 de *Discourse Strategies* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), de John J. Gumperz.

El ejemplo de Jerusalén procede de Bernard Spolsky y Robert L. Cooper, *The Languages of Jerusalem* (Oxford: Oxford University Press, 1991).

El ejemplo del inglés negro está tomado del artículo de William Labov, «The Notion of "System" in Creole Languages», en Dell Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (Cambridge: Cambridge University Press, 1971), pp. 447-472.

CAPÍTULO 3

PATRONES SOCIOLINGÜÍSTICOS



FIG. 3.1. *Patriotismo vocálico: el conflicto lingüístico noruego ha culminado por ahora en una amarga disputa sobre si se sirve mejor a la patria pronunciando* sne *o* snø *(«nieve»).*

Desde hace algún tiempo se sabe que hay diferencias lingüísticas ligadas a la clase social. En la década de los cincuenta se sugirió que ciertas variaciones léxicas y fonológicas del inglés podían ser clasificadas como *A* (propias de las clases *Altas*) o *no-A* (usadas por las otras clases) [en inglés, *U/non-U*]: es el caso de *serviette* frente a *table-napkin*

«servilleta», por citar el indicador lingüístico de clase mejor conocido entonces para el inglés. Antes de esa época la mayor parte de los estudios sobre variabilidad se centraban en las variaciones regionales, es decir, tenían que ver con la dialectología.

De los años sesenta en adelante los sociolingüistas han concentrado su atención en el habla de las ciudades, donde vive actualmente una proporción creciente de la población del mundo. La urbanización tiende paradójicamente a producir tanto diversidad como uniformidad. Las ciudades han atraído a inmigrantes de muchas áreas rurales que hablan lenguas y dialectos regionales diferentes. Londres, por ejemplo, constituyó un foco de irradiación del inglés estándar, pero en la actualidad se ha convertido en una ciudad crecientemente diversificada por el influjo de emigrantes extranjeros procedentes de Asia y de la zona del Caribe. El resultado es que en la ciudad pueden oírse no menos de cincuenta lenguas diferentes. Del mismo modo, Melbourne, ciudad en otro tiempo monolingüe, tiene ahora la mayor concentración de hablantes griegos del mundo. En los centros urbanos las variedades estándar y las lenguas de más amplia extensión sirven para homogeneizar la diversidad pero, al mismo tiempo, la intensidad en la urbanización va ligada al incremento de la estratificación social, con la variabilidad lingüística consiguiente. De ahí la paradoja antes mencionada.

Un estudio llevado a cabo en Nueva York en los años sesenta fue el primero en aplicar una metodología sistemática a la investigación de dialectos sociales y también la primera panorámica sociolingüística a gran escala de una comunidad urbana. A diferencia de los estudios dialectales anteriores, que generalmente utilizaban a una sola persona como representante de una determinada área, el estudio mencionado se basó en entrevistas grabadas con 103 informantes, elegidos aleatoriamente, que constituían una muestra representativa de las distintas clases sociales, edades, grupos étnicos, etc., de Nueva York. Este enfoque resolvió el problema de cómo hacer que el habla de una persona cualquiera pueda representar a una zona urbana muy amplia.

Investigaciones previas habían llegado a la conclusión de que el habla de los neoyorquinos parecía variar al azar y de una manera impredecible. A veces pronunciaban de la misma forma los nombres *Ian* y *Ann* y otras veces los diferenciaban; a veces pronunciaban la /r/ posvocálica [es decir, la que aparece tras una vocal en posición final de sílaba] en palabras como *car*, y otras la omitían. Tal fluctuación fue etiquetada como «variación libre» (*free variation*), porque no parecía haber explicación para ella. El estudio ya mencionado y los que se hicieron después siguiendo el mismo modelo mostraron, sin embargo,

que cuando tal variación libre se veía en el contexto global de la comunidad ya no era libre, sino que, por el contrario, estaba condicionada, de forma predecible, por factores sociales como la clase, la edad, el sexo y el estilo. Así, mientras los idiolectos (es decir, la forma de hablar de cada individuo) considerados aisladamente parecían variar de modo caprichoso, la comunidad de habla como un todo seguía patrones regulares en su conducta lingüística. Mediante este método era posible predecir que, dada la clase social, el sexo, la edad, etc., de una determinada persona, omitiría la /r/ posvocálica un cierto número de veces en ciertas situaciones. Al poner en correlación variables sociolingüísticas y factores sociales, los sociolingüistas han sido capaces de trazar un cuadro global de cómo se produce la diferenciación social de los dialectos en Estados Unidos, Gran Bretaña y en general en todos aquellos lugares donde se han hecho estudios con una metodología similar.[1]

Lengua y clase social

Para demostrar que existe una relación regular entre factores lingüísticos y sociales debemos estar en condiciones de medir unos y otros de una forma fiable. Las principales dimensiones sociales que los sociolingüistas han manejado son: clase social, edad, sexo y estilo. De ellos el factor clase social ha sido el más investigado. Muchos estudios sociolingüísticos han comenzado por agrupar a los individuos en clases sociales sobre la base de factores como los estudios, la ocupación, el nivel de renta, etc., para tratar de ver a continuación cómo se manifestaban en cada grupo determinados rasgos lingüísticos. El método usado en la ciudad de Nueva York para estudiar los rasgos lingüísticos fue seleccionar unidades fácilmente cuantificables, en concreto variables fonológicas como la /r/ posvocálica, que podía aparecer o no. En relación con esta variable, una de las primeras que los sociolingüistas analizaron con detalle,[2] las variedades del inglés podrían dividirse en

1. En España la primera gran ciudad en que se exploró la variación social, aunque de forma menos precisa, fue, probablemente, Las Palmas de Gran Canaria, que con posterioridad ha sido objeto de nuevos estudios mucho más cercanos al modelo neoyorquino. Entre las capitales de provincia españolas cuya variedad de habla ha sido abordada teniendo en cuenta factores sociales figuran también Sevilla, Burgos, Valladolid, Toledo, Bilbao y Granada.

La metodología de Labov se aplicó también relativamente pronto a las grandes ciudades hispanoamericanas: Buenos Aires, Panamá, México, Caracas o San Juan de Puerto Rico, entre otras, cuentan con estudios de este tipo sobre aspectos parciales de su habla.

2. En el mundo hispánico también ha habido preferencia, dentro de este tipo de estudios, por las variables fonológicas, y, del mismo modo que en inglés, ha sido una consonante final de sílaba, la *s*, la que ha merecido sin duda mayor atención.

CUADRO 3.1. *Porcentaje de /r/ posvocálica pronunciada en la ciudad de Nueva York y en la de Reading*

Nueva York	*Reading*	*Clase social*
32	0	Clase media alta
20	28	Clase media baja
12	44	Clase obrera alta
0	49	Clase obrera baja

dos grupos: las que la pronuncian («róticas») y las que no la pronuncian («no róticas»). Hoy en Gran Bretaña las hablas que, como resultado de un proceso de cambio lingüístico, han perdido esta /r/ suelen tener más prestigio que las que la mantienen (así sucede, por ejemplo, con el inglés de Escocia). Pero en muchos lugares de Estados Unidos, y aunque esto no haya sido siempre así, ocurre lo contrario (véase capítulo 5). El cuadro 3.1 compara la pronunciación de la /r/ posvocálica en Nueva York con la de Reading, en Inglaterra. Las cifras muestran que, en Nueva York, cuanto más bajo es el estatus social, medido en términos de profesión, estudios y nivel de renta, menos se usa esa /r/, mientras que en Reading sucede justamente al revés.

Como muchos de los rasgos investigados por los sociolingüistas, la pronunciación de esta /r/ muestra una distribución significativa no sólo desde el punto de vista social sino también geográfico (véase capítulo 5). Esta diferencia entre los dialectos del inglés es resultado de un proceso de pérdida de /r/ en posición preconsonántica, pero no ante vocal, que comenzó hace siglos en el sudeste de Inglaterra y se extendió hacia el norte y el oeste. La distribución de tal /r/ en Estados Unidos refleja el asentamiento de los colonos procedentes de diferentes lugares de Gran Bretaña e Irlanda. Como el factor relevante para el cambio era la presencia o ausencia de consonante en la palabra inmediatamente siguiente (por ejemplo, *car key* frente a *car engine*), en los hablantes no róticos surge una especie de «/r/ de enlace» (*linking /r/*) delante de palabras con vocal inicial. Con posterioridad este patrón de comportamiento parece haberse reestructurado y generalizado, de modo que la /r/ se inserta en muchos contextos prevocálicos donde nunca existió, como *the idea of it*, que se convierte en *the idear of it*, o *Shah of Iran*, que se convierte en *Shar of Iran*. Este fenómeno se conoce con el nombre de «*r* intrusa» (*intrusive r*).[3]

3. También en este aspecto la *-s* final de sílaba del español muestra semejanzas con la *-r* inglesa, puesto que las variedades que la eliminan la suplen a veces en palabras donde no debería aparecer, y dicen *peros*, *cuandos*, etc.

La estratificación social puede detener la difusión de los rasgos lingüísticos exactamente de la misma forma que lo hacen las barreras geográficas. Y también de la misma forma los límites entre los dialectos sociales tienden la mayor parte de las veces a no ser absolutos. El patrón de variación para la /r/ posvocálica [y, en general, para la /s/ final de sílaba en el mundo hispánico] muestra «estratificación continua» (*fine stratification*), es decir, la variación es gradual y sin solución de continuidad tanto desde el punto de vista de la dimensión lingüística implicada (en este caso de tipo fonético) como por lo que respecta a la dimensión extralingüística (en este caso la clase social). Los índices suben y bajan según la clase social, pero no hay cortes abruptos entre los grupos. Un hallazgo destacable de los trabajos de sociolingüística urbana es que las diferencias entre dialectos sociales son cuantitativas y no cualitativas.

Hay otras muchas variables en inglés [y en español] que, como ésta, muestran distribuciones significativas desde el punto de vista sociolingüístico.[4] Por ejemplo, las analizadas en los años setenta en un estudio sobre el dialecto urbano de Norwich que sigue las pautas del de Nueva York. Se investigaron tres variables consonánticas que covariaban con la clase social: (ing), (t), (h). El cuadro 3.2 —en que las cifras recogen el porcentaje de formas cuya pronunciación no responde a la norma estándar conocida como «Received Pronuntiation» (RP)— muestra los resultados obtenidos para los diversos grupos sociales. La variable (ing) hace referencia a la alternancia entre /n/ alveolar y /ng/ velar en palabras terminadas en *-ing*, como *reading, singing*, etc. Con esos términos técnicos la fonética describe la variación entre formas en que suena la «g» final y las que son pronunciadas como si se escribieran *readin', singin'*, etc. De los hablantes que usan las últimas formas se dice popularmente que «se comen las ges». Esta variación es un marcador de estatus social (y de estilo) bien conocido en el mundo anglohablante. El cuadro 3.2 muestra que cuanto más bajo es el estatus social de una persona, más probable es que sustituya los finales velares por alveolares.

La variable (h) se refiere a la alternancia entre /h/ y su supresión en palabras que empiezan por este sonido, como *heart, hand*, etc. A diferencia de lo que ocurre en la RP, la mayor parte de las hablas urbanas

4. Además de *-s* han resultado fructíferas en el ámbito español otras variables fonológicas como la pronunciación de *-r, -l, -n* finales de sílaba, la pronunciación de /x/, la velarización de /r/, el yeísmo, el seseo y ceceo, *-k, -g, -p, -b, -t, -d* finales de sílaba, *-d-* intervocálica, etc. Como se ve, y a diferencia de lo que ocurre en inglés, la variabilidad parece ser mayor en las consonantes que en las vocales. Entre las variables sintácticas manejadas para el español figuran el dequeísmo («pienso *de* que...», «creo *de* que...), las condicionales, los clíticos (su carácter redundante —«*la* vi a María»—; la forma utilizada -leísmo, laísmo, loísmo-, el orden -«*me se* cayó») o la complejidad de los enunciados.

CUADRO 3.2. *Porcentaje de formas que en Norwich no se ajustan a la RP*

Clase social	*(ing)*	*(t)*	*(h)*
Clase media media	31	41	6
Clase media baja	42	62	14
Clase obrera alta	87	89	40
Clase obrera media	95	92	59
Clase obrera baja	100	94	61

no tienen /h/ inicial o ésta aparece sólo de forma intermitente. Para los hablantes «que se comen la h», *art* y *heart* se pronuncian lo mismo. Y otra vez cuanto más bajo es el estatus de una persona, más verosímilmente «se comerá» la h. Los hablantes del norte de Inglaterra, de Escocia y de Irlanda la mantienen, al igual que los de Estados Unidos.[5]

La variable (t) se refiere al uso de una oclusiva glotal para /t/ en palabras como *bottle*, que a veces se escribe estereotípicamente *bot'le* en un intento de representar esa pronunciación. La mayoría de los hablantes de inglés glotaliza la /t/ final en palabras como *pat*, pero en este caso el fenómeno carece de marca social. Sí la tiene, sin embargo, la extensión de esta pronunciación a otros contextos, como sucede en muchos dialectos urbanos del inglés británico, particularmente entre los jóvenes de la clase obrera de Londres, Glasgow, etc.

Comparando los resultados obtenidos en Norwich para las oclusivas glotales con los de (ing) y (h) se puede extraer alguna conclusión interesante sobre la forma en que se relacionan lengua y clase social en esta ciudad inglesa. Si observamos en primer lugar la frecuencia, notaremos que incluso las clases medias de Norwich usan oclusivas glotales muy a menudo, en concreto casi el 50 % de las veces, pero ello no ocurre con (h). No hay, desde luego, ninguna razón para dar por supuesto que cada uno de los casos de variación de una lengua determinada se corresponderá con la estructura social de la misma manera o en la misma medida que los demás casos. La mayoría de las variables sociolingüísticas tienen una historia complicada. Algunas variables servirán para estratificar la población de una forma más precisa que otras; es más, algunos casos de variación no parecen estar en correlación con ningún tipo de varible externa: la pronunciación de la pri-

5. De las varibles citadas para el español en una nota anterior, también algunas son claros marcadores de clase, es decir, se dan con más frecuencia en las clases más bajas, mientras que en otras tal factor parece tener menor importancia. Aunque las cosas pueden variar mucho de una zona a otra del amplísimo mundo hispánico, en general entre las primeras se encuentran el ceceo, la velarización de /r/, ciertas pronunciaciones —o supresiones— de las consonantes finales de sílaba diferentes de /s/ o el cambio en el orden de los clíticos: entre las segundas, la supresión de *-d-* intervocálica, el yeísmo, la aspiración de *-s* o el leísmo.

mera vocal de *economic*, por ejemplo, que algunas personas realizan como la de *bee* y otras como la de *bed*, está problablemente en esta situación [y lo mismo parece ocurrir en español con la elección entre las terminaciones de imperfecto de subjuntivo *-ra/-se (cantara/cantase)*]. Las variables fonológicas tienden a mostrar «estratificación continua» y hay más variación socialmente significativa en la pronunciación de las vocales del inglés que en la de las consonantes [aunque en otras lenguas, por ejemplo el español, puede suceder lo contrario]. En el caso de las oclusivas glotales, lo que resulta significativo desde el punto de vista social no es que una persona las use o no, sino con qué frecuencia las usa en determinados contextos lingüísticos y sociales. Este uso, en efecto, está particularmente estigmatizado en posición interior, es decir, en *bottle, butter*. Parece que la probabilidad de aparición de las oclusivas glotales responde para el conjunto de los hablantes a la siguiente jerarquía de contextos lingüísticos:

Máxima frecuencia	final de palabra + consonante:	*that cat*
	ante nasal silábica:	*button*[6]
	final de palabra + vocal:	*that apple*
	ante /l/ silábica:	*bottle*
Mínima frecuencia	posición intervocálica:	*butter*

Aunque todos los hablantes son afectados de la misma manera por estas constricciones internas, las aplican con diferente frecuencia dependiendo de la clase social a la que pertenezcan y de otros factores externos. El cuadro 3.3 muestra los índices de aparición en Glasgow de las oclusivas glotales según la clase social, y permite comparar los relativos a la posición intervocálica con los que se dan en la totalidad de los contextos. Por clase I se entiende la más alta y es la de los profesionales, mientras que la clase III es la más baja, y está constituida por obreros no especializados. Los resultados reflejan que las oclusivas glotales constituyen la norma para esta comunidad (74,3 %) si tenemos en cuenta todos los contextos, dado que la clase social más alta las usa casi la mitad de las veces y la más baja en la casi totalidad de los casos. Pero si nos fijamos en la posición intervocálica, la clase más alta no las utiliza, mientras que el porcentaje para la clase más baja es del 68,8 %.[7]

6. La nasal *n* se llama «silábica» porque la vocal *o* que aparece en la escritura no se pronuncia y es la consonante citada el núcleo de la sílaba.

7. Lógicamente, también en los estudios sobre el español llevados a cabo con esta metodología se tienen en cuenta las restricciones impuestas por el contexto lingüístico y su interrelación con los factores sociales. Entre los puertorriqueños de Filadelfia, por ejemplo, los contextos que favorecen el debilitamiento de (s) en posición final de palabra se ordenan así de mayor a menor: consonante siguiente (no hay diferencia significativa por el hecho de que sea sorda o sonora); vocal siguiente; pausa. La ordenación probablemente será válida para muchas otras zonas donde ocurra la misma variable.

CUADRO 3.3. *Incidencia de las oclusivas glotales en Glasgow, comparando la posición intervocálica con la totalidad de los contextos (%)*

	Clase				
	I	*IIa*	*IIb*	*III*	*Media*
Totalidad de los contextos	48,4	72,9	84,3	91,7	74,3
Posición intervocálica	0	7,2	42,5	68,8	29,6

La visión del lenguaje que emerge, pues, del estudio sociolingüístico de los dialectos urbanos es la de un sistema estructurado, pero variable, cuyo uso está condicionado por factores internos y externos.

Existen variables que, a diferencia de las vistas, muestran una estratificación abrupta o discontinua (*sharp stratification*). Es decir, establecen una clara barrera entre la clase media y la clase obrera. En inglés tales rasgos son más de índole gramatical o sintáctica (por ejemplo, la negación múltiple: «I do*n't* want *no* trouble», «*Ningún* problema *no* quiero») que fonética.[8] El cuadro 3.4 muestra los resultados del estudio de una variable gramatical en Detroit y Norwich. Se trata de la tercera persona del singular del presente empleada sin la desinencia en *-s* que exige la norma estándar, es decir, *he go* en lugar de *he goes*. Sólo la clase obrera usa esas formas con una frecuencia llamativa, sobre todo en Norwich. El hueco abierto entre las normas de la clase media y las de la clase obrera es también más grande en Norwich que en Detroit, reflejando así la mayor movilidad del sistema social americano. Hay también otras variedades de inglés británico, por ejemplo en zonas del norte, suroeste y sur de Gales, donde el paradigma del presente es regularizado en la dirección opuesta, y todas las personas del verbo reciben la desinencia en *-s*: *I goes, you goes, he goes*, etc.

Existe una estrecha relación entre dialectos sociales y regionales

CUADRO 3.4. *Verbos sin -s en Detroit y Norwich (%)*

Clase	*Detroit*	*Norwich*
Clase media alta	1	0
Clase media baja	10	2
Clase obrera alta	57	70
Clase obrera media		87
Clase obrera baja	71	97

8. Ejemplos semejantes para el español serían el orden de los clíticos («*Me se* cayó») o determinadas formas verbales (*semos, haiga, íbamos*), fenómenos radicalmente ausentes de ciertos grupos y, por tanto, sujetos al tipo de estratificación que se ha mencionado.

CUADRO 3.5. *Diferencias regionales y de casta en canarés, al sur de la India*

	brahmanes		*no brahmanes*	
	Dharwar	*Bangalore*	*Dharwar*	*Bangalore*
'es' [suj. no persona]	*æda*	*ide*	*ayti*	*ayti*
'dentro'	*-oḷage*	*-alli*	*-āga*	*-āga*
afijo de infinitivo	*-likke*	*-ōk*	*-āk*	*-āk*
afijo de participio	*-ō*	*-ō*	*-ā*	*-ā*
'siéntate'	*kūt-*	*kūt-*	*kunt-*	*kunt-*
reflexivo	*kō*	*kō*	*kont-*	*kont-*

Fuente: P. Trudgill, *Sociolinguistics* (Harmondsworth, 1974), cuadro 2.

tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. En concreto parece que las variedades de la clase obrera están más localizadas en el espacio. Ello es especialmente cierto en Gran Bretaña, donde los que están en la parte alta de la escala social hablan RP, variedad neutra que no delata el lugar de origen del hablante, sino sólo su estatus social. No hay nada semejante a la RP en Estados Unidos, que cuenta con normas estándar regionales en las distintas zonas del país. Es perfectamente posible que personas muy cultas tengan acentos locales muy marcados: el presidente John F. Kennedy, por ejemplo, hablaba de forma perfectamente reconocible la variedad de Nueva Inglaterra, y el presidente Jimmy Carter mostraba un inequívoco acento del sur. Aunque, naturalmente, las personas cultas de ambos países no suelen usar rasgos gramaticables contrarios a la norma estándar.[9]

La naturaleza de las relaciones entre variedades sociales y regionales necesita ser investigada con mayor profundidad, puesto que es posible que varíe considerablemente en sociedades no occidentales, donde las diferencias de estatus social se organizan de forma completamente distinta. Por ejemplo, en la India deberíamos esperar una estratificación discontinua de los rasgos lingüísticos en correlación con las diferencias de casta, dado que las castas son grupos bien etiquetados, altamente estables y rígidamente separados unos de otros. La movilidad es muy escasa, puesto que la pertenencia a una determinada casta es hereditaria. En el cuadro 3.5 aparecen indicios de lo que veni-

9. En el mundo hispánico la situación a este respecto es mas parecida a la británica que a la estadounidense, dado que en él sí existen normas externas de corrección aceptadas por todos e incluso institucionalizadas. De todas formas también el español culto puede obedecer a subnormas que se consideran legítimas, de modo que determinados fenómenos fonéticos (*seseo*, aspiración de *-s*, yeísmo) o sintácticos (leísmo) resultan perfectamente aceptables. Por lo que respecta a las variantes usadas por las clases más bajas, hay que distinguir entre aquellas más o menos extendidas por todo el dominio del español, a las que suele denominarse «vulgarismos», y las que tienen una evidente marca regional, muchas veces restos de viejos dialectos en regresión («dialectalismos»).

mos diciendo: el cuadro muestra algunas diferencias regionales y de casta en el vocabulario y la gramática, recogidas en dos dialectos regionales del canarés (kanarese), lengua drávida hablada al sur de la India. Los dialectos son los usados en Dharwar y Bangalore, y dentro de ellos, se recogen datos para las castas de los brahmanes y de los no brahmanes.

La dimensión regional de la variación puede apreciarse observando las formas que son diferentes en las dos ciudades, distantes unos 400 kilómetros. La dimensión social se ilustra comparando el uso de los brahmanes, la casta más alta, con el de los no brahmanes. Para estos últimos las formas son las mismas independientemente de la región, pero los brahmanes sí muestran variación. Su habla no sólo es distinta de la de los no brahmanes, sino que además cambia de una ciudad a otra (compárense sobre todo los tres primeros ejemplos). De modo que en canarés, frente a lo que ocurre en inglés, las formas típicas del grupo social más alto están más restringidas espacialmente que las de los grupos más bajos. En este caso la distancia social es más importante que la geográfica.

Estilo

Algunos rasgos lingüísticos no sólo muestran a la vez diferenciación geográfica y social, sino que también entran en correlación con otros factores sociales. Uno de los hallazgos más importantes de la sociolingüística cuantitativa es la intersección del *continuum* social con el estilístico. Esto quiere decir que si un rasgo ocurre más frecuentemente en el habla de la clase obrera, ocurrirá más frecuentemente en el habla informal de todos los hablantes. El cuadro 3.6 muestra esto para la variable (ing) en Norwich, cuya distribución en clases sociales ya hemos visto.[10] La conducta de cada clase social varía según se trate de habla espontánea (*casual*) o formal. El estilo puede pasar de formal a informal por razones que comprenden el contexto social, la relación entre los participantes, la clase social, el sexo, la edad, el entorno físico y el tema. Aunque cada clase presenta índices de uso diferentes en

10. Véase para el español el correspondiente a (s) en Cartagena (Colombia) (las cifras son porcentuales):

Estilo	[s]	[h]	[pérdida]
casual	20	35	45
cuidadoso	28	39	33
lectura	66	17	16
lista de palabras	87	5	8

CUADRO 3.6. *Porcentaje de formas sin g final en Norwich*

Clase social	*Estilo de habla*	
	Espontánea	*Formal*
Clase media media	28	3
Clase media baja	42	15
Clase obrera alta	87	74
Clase obrera media	95	88
Clase obrera baja	100	98

cada estilo, todos los grupos, conforme crece la formalidad, cambian de estilo en la misma dirección, es decir, en dirección a la norma estándar. Esta similitud puede también tomarse como indicio de pertenencia a una comunidad de babla. Todos los grupos reconocen el declarado prestigio de la variedad estándar y pasan a ella en los estilos más formales. En el estudio mencionado la noción de «formalidad» fue definida principalmente en función del grado de atención que los hablantes prestan a su propia habla.

Lengua y estilo

Se ha observado, sin embargo, que pueden aparecer desviaciones del esquema, como refleja la figura 3.2, donde se recoge la distribución estilística de la /r/ posvocálica en Nueva York. El grupo más alto y el más bajo muestran líneas que van subiendo gradualmente, pero el más alto menos uno, la clase media baja, muestra un cambio de estilo tan radical que, en los niveles más formales, usa esta /r/ con mayor intensidad incluso que el grupo más alto. Este «patrón cruzado» (*crossover pattern*) se considera síntoma de la llamada «hipercorrección» o «ultracorrección» (*hypercorrection*).[11] La clase media baja reconoce una

11. En realidad es cada vez más frecuente el uso especializado de ambos términos, de modo que *hipercorrección*, ajeno hasta hace poco a la tradición hispánica, define el fenómeno descrito por la autora, esto es, la conducta de un hablante o grupo de hablantes que, sin ocupar la cima de la pirámide social, va más allá que la clase sociológicamente más alta en el uso de las formas consideradas correctas y apropiadas para los estilos formales de habla. Por *ultracorrección*, en cambio, se ha venido entendiendo siempre el fenómeno al que la propia autora alude más abajo, es decir, aquel «que se produce cuando un hablante interpreta una forma correcta del lenguaje —por ejemplo *bacalao*— como incorrecta y la restituye a la forma que él cree normal en este caso, *bacalado*»; o, ampliando un poco el concepto, el fenómeno que se produce cuando un hablante, por comparación con otras formas que considera correctas, crea unidades lingüísticas o altera otras habituales en él, con lo que resultan formas que no existen en ninguna parte: por ejemplo, por hiper del cambio *-ear* > *-iar*, que da lugar a verbos como *pasiar* o *cociar*, un hablante puede renunciar a *enchurquiar*, que no es estándar pero que existe en el uso real de su comunidad, y dar lugar a *encharquear*, inexistente en todas partes.

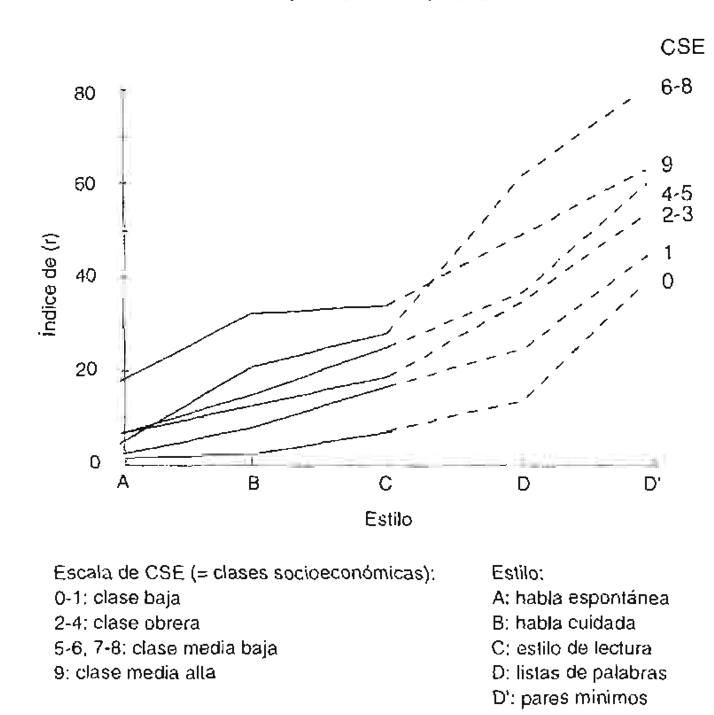


FIG. 3.2. *Estratificación social y estilística de /r/ posvocálica en la ciudad de Nueva York (estratificación por clases de una variable lingüística en proceso de cambio: /r/ en* guard, car, beer, beard, board, *etc.).*

norma externa de corrección y su conducta se caracteriza por este reconocimiento y por la inseguridad acerca de su propia habla. Ven el uso de la /r/ posvocálica como un marcador de prestigio ligado al grupo social más alto, y en su intento por adoptar la norma de este grupo, reflejo al fin y al cabo de sus aspiraciones de ascenso social, «se pasan de la raya», y en esto consiste la hipercorrección.[12] Los casos más claros de esta conducta hipercorrecta se dan cuando el rasgo lingüístico en cuestión está experimentando un cambio «desde arriba», es decir, como respuesta a la presión ejercida por la norma de la clase alta. En la ciudad de Nueva York la pronunciación de la /r/ mencionada es una norma nueva recientemente introducida en áreas del este de Estados Unidos que antes no la pronunciaban (véase capítulo 5). La

12. El fenómeno es también habitual en el mundo hispánico, de modo que se ha detectado tanto en los grandes núcleos de población como, *mutatis mutandis*, en los pequeños núcleos rurales.

hipercorrección practicada por la clase media baja acelera la introducción de tal norma nueva.

Por el contrario, la variable (ing), que no está sufriendo ningún cambio, no muestra tampoco indicios de hipercorrección. Es un marcador social y estilístico estable y así ha sido, que sepamos, durante siglos. Hay otro tipo de hipercorrección, que consiste en la producción artificial de formas que son incorrectas. Así, en Nueva York, pronunciaciones altamente estigmatizadas, como «toity toid street» (para «33rd Street») [es decir, hablando en términos sólo aproximados, y para entendernos, la aparición de *oi* por *er*] se asocian popularmente al llamado «acento de Brooklyn», aunque en realidad pueden encontrarse en la clase obrera de toda la ciudad. Determinados hablantes que quieren distanciarse de esta forma de hablar a menudo «corrigen» (falsamente) formas que contienen sonidos representados por *oi*, de modo que (la estándar) *toilet* se convierte en (la inexistente) *terlet*, y *boil* se convierte en *berl*. Los hablantes alteran esos sonidos porque son conscientes del estereotipo asociado a «toity toid», estereotipo que les indica que *oi* es una pronunciación incorrecta de *er*, de modo que «corrigen» indiscriminadamente todos los casos de *oi* y los cambian a *er*. En casos como *terlet*, el fenómeno produce una forma que no sólo es hipercorrecta, sino también inexistente en la forma prestigiosa de habla que están tratando de imitar.[13] Tales incorrecciones llegan a ser a menudo tan frecuentes que se convierten a su vez en estereotipos.

Del mismo modo que los hablantes prestan a su habla más atención en unas circunstancias que en otras, también hacen ajustes según la persona con la que están hablando. Al elegir qué formas usar no sólo fijan la formalidad o informalidad relativa del contexto, sino también el interlocutor o interlocutores a los que se dirigen. Esta última operación puede depender, evidentemente, del estatus de los participantes, como vimos en el ejemplo del javanés que usamos en el capítulo 1 para ilustrar el concepto de registro, íntimamente ligado al de estilo. Pero, como expondremos a continuación, puede depender también de otros factores.

En algunos casos, en efecto, los hablantes se acomodan a la persona o personas con las que hablan usando formas semejantes a las que éstas utilizan. En tales casos se habla de «convergencia», porque el habla de quien la practica se acaba pareciendo a la de sus interlocutores. Por ejemplo, en el estudio sociolingüístico sobre Norwich, el lingüista que realizó las entrevistas notó, al escuchar las grabaciones, que había cambiado su propio uso de las oclusivas glotales en la dirección

13 Ya se ha aludido a este fenómeno, con algún ejemplo español, en la nota 11

marcada por sus informantes. La convergencia es un signo de solidaridad. Así que este resultado no es sorprendente, puesto que el lingüista que dirigió el estudio era de Norwich y estaba identificado positivamente con la ciudad y sus habitantes. En un estudio de tipo diferente llevado a cabo en una agencia de viajes de Cardiff, los empleados adaptaban su habla a la de los clientes. Tales conclusiones serían difíciles de explicar sólo en términos de la atención prestada a la propia habla. En otro estudio realizado en Nueva Zelanda, los locutores de radio que trabajaban en más de una emisora cambiaban su estilo de habla de acuerdo con el tipo de oyentes (definidos por su estatus social) que se presumía para cada una de ellas. Como en la agencia de viajes de Cardiff, tales cambios de estilo se hacían con suma rapidez: fuera de las horas punta un mismo locutor podía ocuparse de dar las noticias en dos emisoras diferentes con apenas un intervalo de diez minutos, y, del mismo modo, en la agencia de viajes, eran atendidos numerosos clientes, tanto en persona como por teléfono, a lo largo del día.

Sin embargo, hay también ocasiones en que los hablantes optan por un estilo «divergente», con el fin de distanciar al hablante del oyente. Un determinado estilo (e incluso una lengua entera) puede usarse para establecer barreras. Por ejemplo, si una persona bilingüe en español e inglés elige conscientemente no pasar al inglés al dirigirse a alguien de quien le consta que sólo habla inglés ha tomado la decisión de no adaptarse al oyente. Jóvenes negros de origen caribeño nacidos en Gran Bretaña que se identifican con la cultura negra han adoptado deliberadamente una forma de hablar que se diferencia considerablemente de la de sus compañeros blancos y que se apoya en gran medida en los criollos propios de la zona. Cuando usan ese estilo de habla se están apartando voluntariamente de la sociedad blanca dominante y sus valores.

Los hablantes tienen a su disposición una gama de formas (o de lenguas) que pueden utilizar para indicar cómo debe ser interpretado su mensaje, cómo ven el contexto o el tema de la conversación y cómo se sitúan en relación con sus interlocutores. Todo lo cual muestra que el estilo es un fenómeno multidimensional.

Género

Hay también conexión entre los patrones de estratificación social y el género. Una serie de estudios sociolingüísticos han llegado a la conclusión de que las mujeres tienden a usar las variantes ligadas a un estatus alto más frecuentemente que los hombres. Ello ocurre, por ejemplo, con la /r/ posvocálica y con (ing) [o, en español, con los trueques

CUADRO 3.7. *Negación múltiple en Detroit (%)*

Clase	*Hombres*	*Mujeres*
Clase media alta	6,3	0
Clase media baja	32,4	1,4
Clase obrera alta	40,0	35,6
Clase obrera baja	90,1	58,9

-r/-l en final de sílaba o incluso, en varias comunidades, con la alteración de *-s* en la misma posición]. El ejemplo del cuadro 3.7 muestra los resultados para la negación múltiple («I do*n't* have *no* money», aproximadamente «*Ningún* dinero *no* tengo») en varones y mujeres de Detroit. En cada una de las clases sociales las mujeres usan las variantes estándar más a menudo que los hombres de su mismo estatus. La variable está más abruptamente estratificada para las mujeres que para los hombres, y los huecos más amplios entre los dos sexos se dan en la clase media baja y en la clase obrera baja. Las mujeres tienden a ser más hipercorrectas [y más ultracorrectas (veáse la distinción establecida en la nota 11)] que los hombres, especialmente en la clase media baja. Resultados similares se han encontrado en otros lugares, como Suecia.[14] No faltan investigadores que defienden que, al menos en el caso del inglés hablado, el habla de los hombres y de las mujeres constituyen dos variedades distintas. Los análisis han encontrado diferencias fonológicas, entonativas, léxicas (ciertos adjetivos e intensificadores aparecen con más frecuencia en boca de mujeres),[15] así como un uso distinto de rasgos sintácticos como las «preguntas de confirmación» («questions tags», es decir, adición de una pregunta como «isn't it?», «¿no?», a una afirmación para solicitar acuerdo, cosa que se atribuye a las mujeres más que a los hombres) y otros rasgos. Muchos de los estudios han surgido de los movimientos de liberación de la mujer y se han centrado en denunciar el sesgo sexista de la lengua, por ejemplo, el uso genérico del masculino para referirse a hombres y mujeres, como ocurre en inglés con *he* o *his* [o en español con expresiones

14. O en todo el mundo hispánico, donde el fenómeno se ha registrado con insistencia, tanto en España como en América, tanto en los grandes núcleos urbanos como en las pequeñas comunidades rurales. Hay que advertir, no obstante, que con frecuencia se introducen matizaciones: conviene tener en cuenta, por ejemplo, la situación concreta de la mujer en cada comunidad, los juegos de interferencias que se producen entre el sexo —o el género, como quiere la autora— y otros factores, y el grado de consciencia que tiene la comunidad de la valoración social de los fenómenos, de modo que la mujer es particularmente sensible a aquellos cuyo prestigio se manifiesta abiertamente

15. Para el español suelen mencionarse ciertos términos valorativos e hiperbólicos: *un horror, un amor, encantador, mono, lindo, rico, cuco*; ciertas interjecciones. *¡huy por Dios!, ¡ay, no me digas!, ¡mua, mua!*; ciertas deformaciones o sustituciones eufemísticas: *coña, coñe, coñis, leñe*; «me duele *el pompis*», «es más *eso* que las gallinas».

como «hoy no han venido a clase *los alumnos* (= alumnos y alumnas)» o «*el hombre* (= el ser humano) ha progresado mucho»]. Algunas de estas cuestiones serán analizadas con más detalle en el capítulo 4.

Los rasgos que he venido describiendo se recogen a menudo bajo el rótulo general de *patrones o modelos sociolingüísticos* (*sociolinguistic patterns*), es decir, se trata de correlaciones recurrentes y regulares entre lengua y factores externos como clase social, estilo, edad, sexo, etc. Para muchos este aspecto de la sociolingüística es sinónimo del campo entero. A partir del trabajo desarrollado hasta ahora se pueden establecer una serie de generalizaciones sobre la relación entre variables lingüísticas y sociedad. Se han identificado un cierto número de tipos de variables como los «indicadores» (*indicators*), cuya distribución viene condicionada regularmente por factores socioeconómicos, étnicos, de edad, etc., pero que en un mismo individuo no varían con el contexto; los «estereotipos» (*stereotypes*), formas tópicamente estigmatizadas dentro de la comunidad, tal como el «toity toid» o el «terlet» de Brooklyn [o como el ceceo andaluz], con juicios que pueden coincidir o no con la realidad objetiva; y los «marcadores» (*markers*), como (ing), que reflejan tanto la clase social como el estilo [pero que no son habitual y explícitamente condenados por el conjunto de la colectividad].

Lengua y edad

Los patrones sociolingüísticos se adquieren muy pronto en algunas comunidades. Diferencias lingüísticas ligadas al género, al estilo y a la clase social se han detectado ya a los seis años entre los escolares de Escocia. Muchos de ellos eran también conscientes del significado social de las variantes (véase capítulo 4). En otras comunidades tal conciencia puede desarrollarse más tarde. El cuadro 3.8 muestra los resultados de una investigación sociolingüística llevada a cabo en Suecia, que muestra que la variable (t) es un marcador de clase tanto para los adultos como para la población escolar. El grupo más alto (I) muestra el mayor número de realizaciones estándar, esto es, pronuncia más veces la /t/ final, que en sueco indica o el artículo definido neutro singular, como en *huset* 'la casa', o el participio de ciertos verbos, como *kastat* 'tirado'. El uso general de /t/ en tales formas se ha incrementado en Suecia bajo la influencia de la lengua escrita. El mismo patrón de los adultos se da en los dos grupos más jóvenes. De hecho los hablantes más jóvenes, los que tienen entre 7 y 16 años, usan más formas estándar que los que están entre 16 y 20.[16]

16. Nótese que, en relación con el factor sociolingüístico «edad», cabe tratar al menos dos cuestiones distintas: cuándo comienza el niño a percibir las valoraciones sociales que hacen los adultos y a

CUADRO 3.8. *Porcentaje de formas con /t/ en el habla de una muestra de escolares y de adultos de Eskilstuna ordenados por clases sociales*

Grupo social	*Edad*		
	7-16	*16-20*	*Adultos*
I	39,5	15,7	78
II	31,3	12,9	52
III	20,5	2,8	37

La distribución por edades de una variable puede ser una clave importante a la hora de analizar los cambios en progreso dentro de una comunidad, pero esto será objeto del capítulo 5.

Lengua y red social *(social network)*

En ocasiones se ha manifestado cierta insatisfacción con los estudios basados en la división en clases sociales, muchos de los cuales dan por supuesto que los individuos pueden ser agrupados en clases. Una vez que éstas quedan establecidas, se limitan a correlacionar las variables con ellas, sin que haya por lo general ninguna mención al grado en que esos grupos sociales son lingüísticamente homogéneos. En otras palabras, la variación dentro de esos grupos es generalmente ignorada, basándose en la asunción de que quienes pertenezcan al mismo grupo acturarán de forma homogénea. Frente a esto se ha argüido, sin embargo, que deberíamos comenzar por el individuo y ver qué patrones de conducta manifiesta, sin tener en cuenta la clase social a la que se adscribe. Este tipo de estudios sociolingüísticos ha hecho hincapié en las *redes de contacto* que se establecen en una sociedad y en la naturaleza de tales contactos. Ya hemos visto en el capítulo 2 cómo la clase de gente que se relaciona con un individuo tiene efectos sobre las elecciones lingüísticas que tal individuo realiza. Recuérdese

interiorizarlas, y hasta qué punto los diversos grupos de edad manifiestan conductas peculiares. En relación con este último aspecto y por lo que al mundo hispánico se refiere, puede mencionarse, por ejemplo, la autocorrección más intensa practicada por las edades intermedias, es decir, las más implicadas en el mundo laboral (20-50 años), la propensión de los adolescentes y postadolescentes a utilizar jergas y expresiones que los identifiquen, y el impulso dado por los jóvenes a los cambios no estigmatizados (el yeísmo es uno de los fenómenos más mencionados por los estudiosos)

cómo en Oberwart cuantos menos contactos con campesinos tiene una persona tanto más probable será que se exprese en alemán, y que los hábitos de habla de las mujeres jóvenes con aspiraciones sociales están favoreciendo el abandono del húngaro en favor del alemán.

El contacto entre grupos en una sociedad urbana puede también acelerar el uso de los rasgos no estándar y en algunos casos inhibir el cambio hacia el estándar. En un estudio sobre los hablantes de Puerto Rico que viven en la ciudad de Nueva York, resultó que los puertorriqueños que estaban en contacto con hablantes negros suprimían *t/d* finales (por ejemplo, *fas' train* por *fast train* 'tren rápido': *gol' watch* por *gold watch* 'reloj de oro') más a menudo que los negros, blancos o puertorriqueños que no convivían con los negros. Ello pone de manifiesto que las personas con las que se interactúa constituyen una poderosa fuente de influencia sobre el habla.

El concepto de «red social» (*social network*), tomado por los sociolingüistas de la antropología, tiene en cuenta los diferentes hábitos de socialización de los individuos y su grado de implicación en la comunidad local. El uso de la red social como entidad teórica para el análisis no exige la agrupación de los individuos en clases sociales. Las redes de interacción cruzan por encima de los límites de clase y pueden revelar diferencias dentro de las clases mismas.

El análisis por medio de redes sociales se aplicó al estudio de tres comunidades obreras de Belfast, en Irlanda del Norte. Se analizaron los diferentes tipos de redes en que se movían los individuos y se puso en correlación la fuerza de cada red con determinadas variables lingüísticas. Dicha fuerza se midió por la «densidad» (*density*) y «multiplicidad» (*multiplexity*) de los diferentes tipos de redes. Por ejemplo, una red es «densa» o «compacta» cuando las personas a las que conoce y con las que interactúa un determinado hablante se conocen también entre ellas. Una red es «múltiple» cuando los individuos que interactúan están ligados entre sí por aspectos diversos: así, si dos hombres se relacionan como compañeros en la misma fábrica y como primos, su relación se basa en más de un aspecto. Los resultados expuestos en el cuadro 3.9 muestran cómo dos mujeres, Hannah y Paula, que ocupan el mismo tipo de vivienda en la misma zona de Belfast y que tienen un empleo similar, actúan sin embargo de forma completamente distinta desde el punto de vista lingüístico: Hannah se adapta mucho más a la norma estándar que Paula. Aquí se dan sólo los valores para dos de las ocho variables del estudio: (th) se refiere a la ausencia de *th* intervocálica en palabras como *mother*, y (e) a la frecuencia de una vocal baja o abierta en palabras como *peck*, que se confunde entonces con *pack*. Los valores más altos indican un uso más local o menos estándar.

CUADRO 3.9. *Comparación entre dos mujeres de Belfast (%)*

	(th)	(e)
Hannah	0	66,7
Paula	58,34	100

Fuente: L. Milroy, *Language and Social Networds* (Oxford, 1980).

La explicación estriba en sus patrones de socialización, que son claramente diferentes. Paula, cuya habla es menos estándar, es miembro de un grupo local de jugadores de bingo y mantiene abundantes lazos de parentesco en la zona. Hannah no tiene parientes en esa área ni participa en asociaciones con gente de ella. De hecho pasa mucho tiempo en casa viendo la televisión. En general, quienes se mueven en redes con valores altos, que indican la fuerza de su vinculación con la comunidad local, usan más formas de habla locales y no estándar. En cambio las redes más abiertas y menos localmente constreñidas conllevan un comportamiento lingüístico más acorde con la norma estándar. Las redes en que los individuos interactúan localmente dentro de un territorio bien definido y cuyos miembros están ligados entre sí por diversas facetas (parentesco, vecindad, trabajo, etc.) suponen una poderosa influencia en el mantenimiento de las normas locales. Si tales redes se rompen, le gente se abre más a la influencia del habla estándar. Los hablantes usan sus variedades locales para afirmar la identidad del grupo y su lealtad a él.

Hay una relación clara entre red y clase social en la medida en que los hablantes de clase media tienden a establecer redes menos estables, más laxas que las clases obreras. No obstante, en los niveles más altos, también es posible encontrar redes compactas, y así ocurre en Gran Bretaña, donde la llamada «old boy network» («red de los antiguos alumnos»), cuyos miembros se han educado normalmente en escuelas públicas inglesas [que son, pese al nombre, recuérdese, centros privados] y en Oxford y Cambridge, han dado lugar a una variedad de habla igualmente distintiva: la RP, ya mencionada en otros lugares. En Belfast los hombres se mueven en redes densas o compactas más habitualmente que las mujeres, lo que sugiere una explicación para algunos patrones de diferenciación según el sexo que otros sociolingüistas ya habían encontrado. El enfoque por redes sociales se ha aplicado también en entornos no occidentales, como África y Brasil. En Brasil, por ejemplo, se usó para estudiar en qué medida los emigrantes rurales hacia áreas urbanas asimilaban las normas lingüísticas estándar propias de las ciudades. El cambio ha

sido más lento en las mujeres, con contactos sociales más restringidos que los hombres.[17]

La noción de red social es así más útil que la de clase social y se aplica con la misma eficacia a entornos multilingües y monolingües. Como quedó ilustrado en el capítulo anterior con el estudio sobre Austria, comprender la estructura de las redes sociales de una comunidad bilingüe equivale a esclarecer el proceso de cambio de lengua que se está produciendo en ella. A nivel más general, podemos decir que los mismos tipos de procesos tienen capacidad de operar sobre hablantes de culturas diferentes. Redes densas pueden encontrarse en cualquier estrato de la sociedad, ya se trate de obreros de Belfast o de hablantes británicos de clase alta, y en todos los casos producen normas lingüísticas diferenciadas. Los hablantes cuyas normas son más difusas participan en redes sociales más móviles geográfica y socialmente, como ocurre, por ejemplo, con las mujeres en Oberwart o en Belfast.

Normalización o estandarización

Los patrones sociolingüísticos que he examinado en este capítulo se derivan en su mayor parte de estudios sobre hablas urbanas en sociedades occidentales industrializadas. Esos hallazgos constituyen en buena medida la razón por la que la mayoría de los sociolingüistas parten ahora de la base de que la estratificación social constituye una dimensión importante a la hora de explicar la variación lingüística en todas las comunidades de habla. Asimismo, constituye premisa básica el que las desigualdades de la sociedad se reflejarán en la distribución de los dialectos sociales (también llamados «sociolectos»). En muchas otras partes del mundo, sociedades estructuradas en torno a aldeas y primitivamente estratificadas siguiendo los tradicionales criterios de parentesco y similares, se han jerarquizado ahora en clases sociales a la manera de las naciones industrializadas. Un buen ejemplo lo tenemos en Papúa-Nueva Guinea, donde ha empezado a emerger una estratificación en clases sociales que ya se está reflejando en la distribución de las variedades lingüísticas. ¿Cómo ha ocurrido esto? ¿Existen sociedades igualitarias en que no encontremos tales patrones sociolin-

17. Una explicación semejante podría darse a los islotes de conservadurismo femenino encontrados en los años cincuenta en ciertos pueblos de Granada: las mujeres, en efecto, confinadas en sus pequeñas comunidades, mantenían los rasgos castellanos, más conservadores: distinción *ll/y*, conservación de *-s* final de sílaba, distinción *-l/-r*... Los hombres, en cambio, en contacto permanente con un entorno más innovador, los habían perdido. Lógicamente, dada la época en que se detectaron estos fenómenos, fueron descritos de forma impresionista, y no se les aplicó la metodología que aquí describe la autora.

güísticos? Un examen más detenido de casos como éstos puede ayudarnos a entender mejor dichos patrones en las sociedades urbanas occidentales de hoy en día.

Para responder a preguntas como las anteriores necesitamos detenernos un poco en los procesos de estandarización o normalización de las lenguas, uno de los principales agentes de desigualdad. Porque lo que los patrones sociolingüísticos reflejan son las diferentes posibilidades de acceso a la variedad estándar. En el capítulo 1 introduje la noción de lengua estándar, definida como una variedad altamente codificada, que ha recibido el grado de desarrollo y elaboración necesario para servir a una amplia gama de funciones. El proceso de normalización convierte a una variedad en estándar fijando y regulando su ortografía, morfología, sintaxis, etc., por medio de diccionarios y gramáticas, que sirven como autoridad en la enseñanza prescriptiva de nativos y extranjeros. La normalización no es una propiedad inherente, sino una característica adquirida, o mejor, deliberada y artificialmente impuesta. Las lenguas estándar no surgen en el transcurso de una evolución lingüística «natural» ni nacen a la existencia de repente, sino que son creadas mediante planificación consciente y deliberada. Quizá resulte útil establecer una analogía con la acuñación de moneda o la fijación de unidades de peso y medida. En todos estos casos, el objetivo es terminar con la variación y establecer un sistema único y uniforme para todo un grupo social.

Puede argüirse con cierta razón que la normalización y las lenguas estándar son invenciones europeas. La mayor parte de las lenguas estándar actuales de Europa surgieron en un clima de intenso nacionalismo político y fueron en parte fruto de la necesidad de crear símbolos ideológicos comunes e ideales de patria compartidos.[18] Los modelos seleccionados para la codificación fueron los que se usaban en capitales como Copenhague, París o Londres [Burgos o Toledo], que eran sede de la corte, centros comerciales y financieros y lugares de educación para la aristocracia. La difusión de las nuevas lenguas normalizadas la llevaron a cabo con éxito la imprenta y las clases medias flamantemente letradas, que las convirtieron muy pronto en instrumentos de movilidad y progreso sociales. En Inglaterra fue la variedad

18. Ya hemos comentado en otra nota cómo el español también responde a estas condiciones: el castellano experimenta su primera normalización seria con Alfonso X, pero es en el Renacimiento (siglos XV y XVI) cuando, coincidiendo con la unificación llevada a cabo por los Reyes Católicos y con la expansión exterior, Nebrija publica la primera *Gramática* (1492) y el primer *Diccionario* (1495) de una lengua que justamente entonces se empieza a llamar también «español». La normalización de las otras lenguas peninsulares ha coincidido asimismo con periodos de auge nacionalista, y no es casualidad que sea precisamente ahora, en la llamada «España de las autonomías», cuando se esté intentando la conversión en lenguas estándar de variedades hasta ahora tenidas por «dialectos».

del «Inglés Medio» [etapa del desarrollo del inglés que va de 1100 a 1500] hablada en la zona centro-oriental del país (*East Midland*) la que se constituyó en estándar, dado que la zona en la que se usaba era la más importante por riqueza y población: en ella se encontraban, por ejemplo, Londres, ya entonces destacado centro comercial, y las universidades de Oxford y Cambridge. Esta variedad, además, había sido usada por Chaucer y otras figuras literarias. De modo que lo que ahora es un dialecto social fue en otro tiempo una variedad regional del inglés [como respecto del español lo fue el castellano, rústico dialecto de aquellas personas que, allá por el siglo XI, se ocupaban de defender las fronteras orientales del reino asturleonés en un pequeño reducto de las montañas cántabras].

En algunos países hay instituciones especiales, como la Académie Française [Academia Francesa] en Francia [o la Real Academia Española en España],[19] que tienen control y responsabilidad sobre cuestiones lingüísticas. Tales instituciones definen qué cuenta o no como «correcto», por ejemplo, qué es o no «español estándar». Sin embargo no es suficiente para una lengua tener normas *de facto*, o gramáticas y diccionarios. Probablemente todas las comunidades evalúan ciertos tipos de lenguaje como «buenos» o «malos». En el criollo jamaicano, por ejemplo, funcionan de hecho normas evaluativas de este tipo, y existen gramáticas y diccionarios, pero no puede hablarse de un «criollo jamaicano estándar», y lo mismo ocurre con las lenguas de Nueva Bretaña noroccidental que analizamos en el capítulo 1. Las gramáticas y diccionarios del criollo jamaicano fueron escritos por los lingüistas para otros lingüistas. No tienen ningún tipo de reconocimiento oficial ni papel alguno en la enseñanza: el inglés británico estándar es la única variedad aprobada para su uso en las escuelas jamaicanas. Ahora bien, tampoco todas las lenguas estándar tienen el respaldo de instituciones como la Academia Francesa [o española]. El inglés es un buen ejemplo de lengua estándar que carece de este tipo de aparato regulador. De hecho los dos principales países anglófonos, Estados Unidos y Gran Bretaña, han desechado en algún momento la idea de establecer «academias» y han buscado la autoridad en gramáticas y diccio-

19. En realidad existen veintidós Academias de la Lengua Española, puesto que a la de España hay que sumar las veintiuna correspondientes al resto del mundo hispánico. Como es sabido, la Real Academia Española fue fundada en 1713. En 1870 se acordó la creación de las academias asociadas de Hispanoamérica, y un año después, en 1981, nació la primera de ellas, la de Colombia. Le siguieron la de México (1875), Ecuador (1875), El Salvador (1880), Venezuela (1881), Chile (1886), Perú (1887) y Guatemala (1888). En 1985, bien es verdad que no sin dificultades, se admite como miembro de pleno derecho a la Academia Norteamericana de la Lengua Española. Ya en 1951 se había creado en México la Asociación de Academias de la Lengua Española, que viene celebrando reuniones plenarias cada cuatro años y que es representada de continuo por una Comisión Permanente.

narios no oficiales como el de *Webster* en Estados Unidos y el *Oxford English Dictionary* [Diccionario Inglés de Oxford] en Gran Bretaña.

Ninguna otra variedad tiene los recursos y el prestigio del estándar escrito. El hecho de que exista como un objeto descrito en los libros de gramática produce la idea de que es, de alguna manera, la lengua «verdadera» y «legítima», y que las otras variedades son versiones degeneradas o corruptas de ella.[20] Pero se trata de una realidad «falsa», producto de una obra de ingeniería lingüística conscientemente planificada. Ya mostré en el capítulo 1 cómo los hablantes de inglés creen que los significados «auténticos» de las palabras son los que se encuentran en los diccionarios, pese al hecho de que nuestro juicio sobre si un enunciado es verdad o no depende del contexto. Suele haber una fuerte resistencia a los cambios de la lengua estándar, como puede apreciarse con sólo hojear periódicos y revistas: son muchos los lectores que escriben para quejarse de usos nuevos que estiman incorrectos. En los últimos años, por ejemplo, algunos hablantes de inglés protestan porque mucha gente usa *disinterested* con el significado de 'desinteresado', y basan sus protestas en que antes la palabra significaba 'imparcial' y así figura todavía en la mayor parte de los diccionarios. Casi todos los miembros de la lista de personas con las que por ejemplo el *The American Heritage Dictionary* (1975) contrasta los usos, lista que incluye autores, críticos, editores y profesores universitarios, rechaza como no estándar el nuevo significado de *disinterested*. Del mismo modo, *hopefully* ha cambiado su significado: en principio significaba 'con esperanza', 'de forma ilusionada', pero ahora significa para muchos 'se espera que', nuevo significado que en este caso cerca de la mitad de la lista de consultores sí acepta. [Algo parecido a lo comentado para el inglés sucede en español con palabras como *incierto*, que muchos utilizan ahora como sinónimo de *falso*, o con *enervar*, cuyo sentido actual, «poner nervioso», es casi el contrario del que venían recogiendo los diccionarios y del que recomiendan todavía los más puristas.] Con el tiempo las diferencias entre el estándar escrito y la lengua hablada pueden llegar a ser sustanciales. Las normas establecidas por diccionarios, gramáticas, editoriales, etc., son más «prescriptivas» que «descriptivas», es decir, su intención es decirle a la gente qué debe hacer y no describir qué es lo que de hecho hace, de forma semejante a como los libros de buenos modales enseñan a la gente que no es de buena educación pelar una naranja con las manos o ponerse la servilleta a modo de babero. Sin embargo es un hecho describible que algu-

20. E incluso se les niega la existencia: cuando he realizado encuestas de campo con frecuencia he recogido observaciones como «aquí no dicen *refugiarse*, dicen *agarimarse*, pero esta palabra no existe»

nas personas hacen esas cosas, de la misma forma que muchos hablantes no siguen las reglas de las gramáticas normativas o prescriptivas.

Normalización y alfabetización son dos procesos que van de la mano, puesto que aprender a leer y a escribir presupone la existencia de una variedad escrita codificada, y una lengua sólo está normalizada cuando es posible producir en ella textos escritos. Una lengua que se escribe admite normas reguladoras mucho más fácilmente que aquella que sólo existe de forma oral. La posibilidad de prescribir ciertos usos como correctos y de proscribir otros como incorrectos se funda en la existencia de medios que permitan registrarlos y abstraerlos del acto mismo de la emisión. Sólo entonces las formas lingüísticas pueden ser gobernadas mediante la superposición de una «lógica» que en realidad se deriva de la forma en que las palabras aparecen impresas. Es la lógica artificial que los gramáticos normativos aplican contra expresiones como *Machado escribió ese poema mientras viajaba hacia Soria en la parte trasera de un sobre*, que, en su opinión, es incorrecta porque significa que Machado iba a Soria montado en un sobre. Pero el más elemental sentido común nos dice que un sobre no es un medio de transporte y sí un lugar donde se puede escribir algo, de modo que no hay ningún peligro de entender mal la frase. Es la posibilidad que tenemos de escribirla y de ver juntas determinadas palabras lo que crea el «problema». El novelista Norman Mailer ganó recientemente una batalla a sus editores, que habían corregido una frase semejante en una de sus novelas. Mailer se quejó de que la frase original recogía mejor lo que él quería decir.

Usar la lengua de forma apropiada en la escuela y más tarde en la vida pública implica una concepción del lenguaje que debe ser enseñada explícitamente. Los profesores preguntan a menudo en clase y en los exámenes por el propósito del autor al escribir una historia, y cosas parecidas, como puede verse en el siguiente ejemplo, usado en Nueva Zelanda para evaluar la comprensión lectora:

> «El señor Brown quería a los animales. Tenía un pato, un cerdo y una oveja. Ellos también querían al señor Brown. El señor Brown era amable con ellos.» ¿Para qué se ha escrito esta historia?
>
> 1. Para hablar de alguien.
> 2. Para contar algo divertido.
> 3. Para decir cómo hacer algo.

Quienes diseñaron la prueba habían decidido que la única respuesta correcta era la primera. Sin embargo, los alumnos que escogie-

ron las otras eran capaces de justificar adecuadamente su elección. Alguien que se inclinó por la tercera, por ejemplo, explicó que si tú tienes uno de esos animalitos, la historia del señor Brown te enseña a tratarlos y a ser amable con ellos. La respuesta número dos fue justificada alegando que tener en casa un pato, un cerdo y una oveja debe de ser muy divertido. Quien se expresaba así no había aprendido una característica muy importante no de la historia, sino de la lengua escrita, a saber: que objetos que nunca aparecerían juntos en la vida real pueden juntarse en los textos, justo como en el ejemplo del viaje en el sobre.

Del mismo modo gramáticos y profesores aplican una especie de lógica cuasialgebraica a la hora de hacer correcciones sobre elementos como la negación. [En algunas zonas de España se dice *Ningún dinero no tengo*, y a veces los maestros corrigen esta construcción haciendo ver al alumno que negar una cosa negada es afirmarla, de modo que lo anterior equivaldría a «tengo algún dinero».] Lo mismo ocurre en inglés con *I don't have no money*, con una doble negación. Pero es evidente que ningún hablante de español o de inglés interpretaría mal frases como ésas, porque las lenguas no funcionan con tal tipo de reglas. De hecho el español, y muchas otras lenguas, utilizan habitualmente la doble negación (*No tengo ningún primo*) y así ocurría también en inglés antiguo, hasta que se estableció la convención social de que la negación múltiple no pertenecía al inglés estándar. Lo que refleja el patrón sociolingüístico que vimos en el cuadro 3.7, en que aparece el uso en Norwich y Detroit de la negación múltiple por parte de hombres y mujeres de diferentes clases sociales, es la desigual difusión de esta ideología prescriptiva asociada al inglés estándar.

Encontramos otro ejemplo de la lógica artificial de las lenguas estándar en el razonamiento silogístico, que tan frecuentemente se evalúa en los llamados «tests de inteligencia». Los silogismos constan típicamente de tres aseveraciones: la primera es la premisa general, la segunda se refiere a un hecho específico y la tercera extrae una conclusión de las premisas anteriores:

Todos los hombres son mortales	$a = b$
Sócrates es hombre	$c = a$
Sócrates es mortal	$c = b$

El silogismo es inmanente, de modo que las conclusiones deben extraerse sólo de las premisas y no del mundo exterior a él. Lo mismo que ocurre en matemáticas, si $a = b$ y $c = a$, entonces $c = b$. En las ecuaciones matemáticas, sin embargo, los números no representan más que valores de un sistema cerrado. Pero en la lengua las palabras tienen una capacidad referencial que va más allá de este cerrado sistema lógico. Veámoslo cambiando el silogismo anterior por éste:

Nada es mejor que el cielo	$a = b$
Cualquier cosa es mejor que nada	$c = a$
Cualquier cosa es mejor que el cielo	$c = b$

Lo que convierte al silogismo en contradictorio es precisamente el significado de las palabras que representan a *a*, *b* y *c*. Si bien en algún momento se llegó a pensar que el razonamiento silogístico era universal, ahora sabemos que en realidad se deriva de la formación escolar en un determinado tipo de lengua escrita. Las sociedades sin escritura tienen dificultades para resolver esa clase de rompecabezas, porque no se les ha enseñado a separar la lengua de su contexto social.

Precisamente es instructivo observar cómo en esas sociedades sin escritura unas lenguas empiezan a adquirir prestigio y otras a perderlo cuando se inician en ellas los procesos de normalización y alfabetización. En el momento en que se introduce la escritura en la comunidad de habla sufren un vuelco las relaciones de poder. Quienes saben leer y escribir se convierten en una minoría poderosa que trata de imponer sus normas lingüísticas a los demás. Ya hice notar en los capítulos 1 y 2 que las sociedades de Europa se han basado en el principio de «una nación, una lengua», modo característicamente europeo de organización sociolingüística. El multilingüismo se concebía como una amenaza para el estado, y la lengua común como una herramienta fundamental de unificación. Todavía hoy la diversidad lingüística es vista como un obstáculo para el desarrollo. La ideología del desprecio constituye un rasgo esencial de la estratificación lingüística en Europa: lengua subordinada equivale a lengua desdeñada. Desde el siglo XVI, quienes hablaban las lenguas dominantes aplicaron el calificativo de «bárbaros» a los hablantes de lenguas subordinadas.

Fieles a su papel de colonizadores, los europeos llevaron su ideología al Nuevo Mundo, donde la usaron para justificar la política de imposición de su propia lengua como instrumento de control socioeconómico. Los colonizadores hablaban en su mayor parte lenguas que ya habían tenido un papel prominente en los movimientos políticos que desembocaron en la constitución de las naciones correspondientes, y que habían sido cuidadosamente normalizadas y preparadas para propagar la ideología del nuevo estado. Ejemplo paradigmático lo constituye Francia, donde la unidad lingüística fue considerada parte integrante de la Revolución en un tiempo en que la mayoría de la población hablaba variedades del francés distintas de la de París y su área, elaborada después como estándar. Simultáneamente la Revolución se

enfrentó a las distinciones lingüísticas empleadas por la aristocracia, en un intento por crear un francés sin marca de clase. La Revolución abogaba por una educación primaria igualitaria y universal, en que todos los ciudadanos fueran adiestrados en el uso del francés. La variedad literaria de esta lengua se reservó, sin embargo, para las escuelas secundarias y los altos niveles de la educación y la administración. Así el nuevo estándar se difundió de forma desigual y, lejos de acabar con las jerarquías lingüísticas, se limitó a sustituirlas por otras nuevas.

En los casos en que los colonizadores toleraron una cierta pluralidad de lenguas, establecieron también relaciones jerárquicas entre ellas. En Papúa-Nueva Guinea, por ejemplo, el dominio colonial alteró la relación tradicionalmente igualitaria entre las lenguas para producir una situación en la cual las indígenas quedaron devaluadas en relación con el tok *pisin* (el pidgin de base inglesa que ya conocemos) y el inglés, lenguas de mayor circulación y, en consecuencia, de más alta cotización en el mercado lingüístico. En una escuela de pueblo me tropecé una vez con un indicador particularmente elocuente de la jerarquía lingüística a la que aludo: en una de las aulas había un aviso que clasificaba los actos de los alumnos en «buenos», «malos» y «muy malos», y en esta clasificación se incluía también la conducta lingüística; pues bien, hablar inglés se consideraba «bueno», hablar tok pisin era «malo», pero hablar *tok ples* (literalmente «talk place», «habla de aquí», es decir, la variedad local) era «muy malo». Todas las escuelas que visité tenían avisos que recordaban a los alumnos que el inglés era la lengua de la clase.

Los misioneros tuvieron un papel especial en la tarea colonizadora. Su implicación en la política lingüística y en la extensión de la alfabetización distó mucho de ser secundaria, desde el momento en que el propósito de la colonización era el control de la gente. La educación se consideró instrumento fundamental para la difusión de la cultura de los colonizadores. Proporcionar educación a los pueblos indígenas se vio también como una de las responsabilidades del Hombre Blanco, y se usó así como coartada para justificar el dominio colonial. De modo que los procesos de normalización lingüística y la lengua o lenguas elegidas para el ámbito educativo no constituyen desinteresados ejercicios académicos. Las preferencias por una determinada variedad se inscriben siempre en el contexto de una ideología que refleja la imagen que la sociedad tiene de sí misma. En el caso de Papúa-Nueva Guinea, la imagen de los indígenas sobre la lengua y la sociedad chocaba con la de sus colonizadores: en la época precolonial la diversidad lingüística era más grande que en Europa, pero no había sociedades rígidamente estratificadas, ni ideas imperiales trascendentes ni conciencia nacionalista, de modo que la diversidad lingüística horizontal no se acompañaba de ningún tipo de estratificación sociolingüística semejante a la que se da hoy en las sociedades occidentales industrializadas. Las ideas sobre la idoneidad de las lenguas para la enseñanza eran puro reflejo de las creencias de los europeos en su propia superioridad cultural y racial. Muchos pensaban que los nativos eran mentalmente inferiores, y de ahí la inutilidad de prepararlos para otra tarea que no fuera la de servir al Hombre Blanco. La determinación de la comunidad blanca en mantener su prestigio y su privilegiada posición queda puesta de manifiesto en los medios habilitados en los primeros años para la educación de los nativos, medios que no pasaron de ser puramente simbólicos. No existían por aquel entonces escuelas dependientes del gobierno, y sólo funcionaban las de las misiones, que utilizaban la lengua que más les gustaba, sin ponerse previamente de acuerdo sobre el tema con otras misiones. Casi todas ellas estaban de acuerdo en que las lenguas indígenas eran primitivas e inferiores a las europeas, pero algunos, como los luteranos, las usaron con fines educativos argumentando que el inglés era demasiado sofisticado para los nativos. Otras misiones usaron el tok pisin, aunque no tenían una alta opinión de él, dada su evidente utilidad como lengua franca: muchos de los potenciales conversos que acudían a las misiones ya lo hablaban.[21]

Uno de los primeros pasos que daban los misioneros en las escuelas primitivas era escoger y codificar una variante de una lengua para convertirla en la lengua estándar de la misión. Esto significaba crear una ortografía para ella y un vocabulario adaptado a los nuevos conceptos cristianos. Los misioneros eligieron en 1892 el dialecto wemo para la lengua kâte o caté. Hoy los demás dialectos importantes casi han desaparecido. Lo mismo ha ocurrido con los dialectos «no estándar» del yabem, lengua austronésica usada como lengua franca por una de las misiones. Para un uso escolar semejante se normalizó también el tok pisin. Curiosamente, y en contraste con otros casos de normalización, cuya base fue la variedad usada por las elites de capitales como París y Londres, en Papúa-Nueva Guinea se ha erigido en modelo el tok pisin rural, que puede encontrarse, por ejemplo, en el *Nupela Testamen* (Nuevo Testamento). La gente se mostraba al principio muy dispuesta a aprender tok pisin, a menudo llevada por la errónea creencia de que era la lengua del Hombre Blanco.

Cuando, en la década de los cincuenta, el gobierno asumió la responsabilidad de la escolarización, estableció el inglés como lengua

21 También en el mundo hispánico los misioneros prefirieron utilizar para su labor las lenguas indígenas, de modo que la Cédula de Aranjuez, expedida por Carlos III y que dispone «que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el castellano», se ha considerado un triunfo de los juristas frente a los teólogos.

para la educación primaria y subvencionó sólo a aquellas misiones que usaran el inglés en sus escuelas. En este momento la gente intenta por todos los medios hablar con fluidez el inglés y aprender a escribirlo, dado el acceso casi mágico que proporciona a los empleos en la ciudad. Como ocurre en muchos países en vías de formación, hay una relación evidente entre estudios y emigración, de modo que cuanto mayor es el nivel educativo mayor es la proclividad a emigrar. Se han establecido también correlaciones entre migración y tamaño de la localidad de origen, reflejo, a su vez, de los vínculos entre acceso a los estudios y ubicación geográfica: los pueblos más aislados y distantes son menos afectados por los cambios educativos y socioeconómicos y gozan, por ello, de menos posibilidades laborales. La introducción de la economía del dinero ha tenido efectos estratificantes, separando a los que ganan un sueldo de los que no lo ganan. Dicho de otro modo, la existencia de una economía dual basada por una parte en la agricultura de subsistencia, y por otra en el empleo a sueldo ha llevado a la constitución de clases sociales y a la estratificación de la comunidad.

Las ciudades son una novedad reciente y constituyen antes que nada el ámbito natural del tok pisin. Del mismo modo que la ciudad es la tierra de nadie, el tok pisin es la lengua de nadie. No es patrimonio de ningún grupo y todo el mundo tiene acceso a él. La marca de identidad de las áreas urbanas de Papúa-Nueva Guinea es la significativa concentración de gente que no ha nacido en ellas, y, por tanto, de grupos lingüísticos diferentes: de ahí la necesidad de una lengua franca común. Más del 85 % de los habitantes de las ciudades habla tok pisin, de modo que se ha convertido en la lengua vernácula de la etnia melanésica para la comunicación dentro del grupo, sobre todo para las generaciones más jóvenes, que a menudo no disponen de otra lengua. La educación en inglés al estilo occidental ha creado una elite urbana indígena y dado lugar a una dicotomía entre las áreas rurales y urbanas, que se refleja en el uso del lenguaje. La movilidad social, la riqueza y el prestigio están casi exclusivamente ligadas al tipo de educación: las minorías selectas de las ciudades son, ante todo, personas de sólida formación en inglés y que lo hablan con fluidez, a la vez que hablan también el tok pisin y en ocasiones una o más lenguas vernáculas. Sus hijos suelen jugar con anglohablantes y asisten a escuelas frecuentadas por europeos expatriados, y no a las escuelas locales.

El valor económico que tiene en las ciudades el saber tok pisin y ahora inglés, frente al conocimiento de las lenguas vernáculas queda ilustrado en un estudio que, sin centrarse directamente en la religión o la lengua, pone de relieve que la afiliación a una determinada iglesia se asocia con las posibilidades educativas y las aspiraciones sociales de la gente. De todas las congregaciones existentes en Lae, la segunda ciudad más importante del país, la Iglesia Católica y la Iglesia Adventista del Séptimo Día son las que cuentan con un porcentaje más alto de hablantes de inglés y tok pisin y en ellas predominan también los obreros especializados sobre los no especializados. Las cuatro iglesias que tienen una proporción más alta de miembros con oficios especializados son también las que reúnen mayor proporción de hablantes de inglés. La cifra más alta de éstos (87 %) corresponde a la Iglesia Anglicana, mientras que los luteranos muestran el porcentaje más bajo (22 %). Pues bien, ningún anglicano trabaja en el servicio doméstico (es decir, como criados —*housebois*— o criadas —*housemeris*—), y el 50 % lo hace en tareas especializadas, pero sólo un 15 % de luteranos goza de la misma suerte. En la Immanuel Hall, una nueva iglesia fundamentalista que atrae a un amplio número de inmigrantes de las tierras altas, sólo el 4 % de las personas tiene conocimiento del inglés, y el 24 % de sus miembros trabaja en el servicio doméstico. Son estadísticas que reflejan el aspecto lingüístico de la estratificación en las zonas urbanas de Papúa-Nueva Guinea, estratificación que tiene sus raíces en la política lingüística aplicada por las escuelas de las misiones. La Iglesia Anglicana tiene una larga tradición de uso del inglés en sus escuelas de Norther Province, de donde provienen la mayoría de los anglicanos de Lae. En el contexto de un país en formación como Papúa-Guinea, donde más del 86 % de la población carece totalmente de escolarización, la educación puede crear con rapidez enormes desigualdades. La escuela divide a los ciudadanos en dos sectores bien diferenciados: los que saben leer y escribir y los que no saben; o, lo que es lo mismo, los que tienen credenciales para acceder a un salario en la ciudad y los que no las tienen. El inglés es un capital cultural que se cotiza en el mercado; de ahí el recelo que empezó a surgir entre los aldeanos hacia aquellas misiones que enseñaban en las lenguas vernáculas, en la sospecha de que les ocultaban la verdad.

En la sociedad tradicional el analfabetismo o el desconocimiento de determinadas lenguas nunca supuso, desde luego, ningún problema. En la ciudad, por el contrario, coexisten el inglés estándar, el inglés más o menos fluido hablado como segunda lengua, el tok pisin fuertemente contaminado de anglicismos, el tok pisin más rural de los inmigrantes, y el tok pisin usado como lengua nativa por los nacidos en las ciudades, y estas lenguas se han convertido en un reflejo, siquiera sea aproximado, de la incipiente estratificación social. En este momento comienza a verse la influencia del inglés como un factor que debilita la función integradora del tok pisin y sus valores como lengua nacional. Por otra parte, el tok pisin rural se considera la variedad «verdadera» o «pura», frente a las variedades urbanas, «impuras» por su mezcla con el inglés. La mayor parte de los hablantes urbanos in-

cluyen el tok pisin rural en su competencia, pero lo contrario no es cierto: muchas de las palabras utilizadas en los medios de comunicación y usadas habitualmente en las ciudades no son inteligibles para el hablante adulto medio del entorno rural.

Las quejas sobre la contaminación del tok pisin por el inglés se han hecho más frecuentes desde la década de los setenta. Por otro lado, si los hablantes rurales y los urbanos no hablan ya variedades mutuamente inteligibles, aumentará inexorablemente la barrera entre la vida y el lenguaje de las ciudades y el campo. Y esas tensiones se manifiestan también en otros niveles de la jerarquía lingüística, puesto que en algunas áreas el tok pisin es visto como una amenaza para la pureza de las lenguas vernáculas. Algunos grupos tanto en las aldeas como entre las elites urbanas están ahora usando el purismo como una ideología para hacer frente a normas lingüísticas exógenas. Se trata de un fenómeno frecuente también en otras partes del mundo durante ciertos períodos de resistencia nacional, de reafirmación y de conflicto étnico o de clase. A menudo la lengua se manipula para convertirla en símbolo consciente de un pueblo que busca su identidad histórica y social, y en esos casos el mantenerla pura puede ser un importante factor de singularidad. Un ejemplo extremo del papel del purismo como expresión del nacionalismo y de la conciencia racial lo tenemos en la Alemania nazi. En la misma línea, la Academia Francesa ha percibido una amenaza en la expansión del inglés y ha dado normas contra el uso de préstamos extranjeros. La *Francophonie* (Francofonía), movimiento lingüístico internacional promovido desde el gobierno y desde fuera de él por las elites de más de treinta países donde se usa el francés, tiene como uno de sus objetivos purificar la lengua de los préstamos ingleses. En ello se ha visto la reacción a la pérdida de poder de Francia como potencia mundial, reflejada en el declive internacional del francés. Otro tipo de purificación lingüística lo tenemos en el intento de convertir el «nynorsk» («nuevo noruego») en la lengua nacional de Noruega en oposición al danés, que había funcionado como lengua escrita de 1380 a 1814, período de la dominación danesa sobre Noruega.[22]

Dado el complejo de variables sociales, culturales y políticas que transformaron la ecología lingüística de Papúa-Nueva Guinea y la han

22. Lógicamente también el español ha conocido movimientos puristas más o menos fuertes, como el que se produjo en el XVIII contra la supremacía de la cultura francesa, o el que se está produciendo ahora, sobre todo en algunos países hispanoamericanos, contra el inglés En ciertos casos se llega a lo que se ha llamado «hiperalienación» o «hiperidentificación»: en gallego, por ejemplo, hay escritores que, entre dos sinónimos, prefieren siempre el más alejado del castellano, por más que sea tan patrimonial como el otro; incluso a veces se fuerzan los cambios fonéticos para conseguir la diferenciación o se echa mano de localismos o de palabras que no significan exactamente lo mismo o de vulgarismos

llevado a su actual estado, no es realista pensar que un simple cambio de política lingüística pueda deshacer los efectos de la colonización. Un sociólogo del lenguaje ha observado que toda liberación que no desmonte las superestructuras lingüísticas no libera realmente a la gente que habla la lengua dominada sino a la clase social que sigue hablando la lengua dominante. Pero no resulta fácil ganar una revolución lingüística. En la India, por ejemplo, la decisión de sustituir el inglés por el hindi como lengua nacional tuvo que enfrentarse a no pocos disturbios. Es probablemente imposible derribar la jerarquía lingüística sin emprender al mismo tiempo una reforma sociopolítica de largo alcance. Si durante el período colonial el enfrentamiento se produjo entre los europeos y los pueblos colonizados, el papel de los colonizadores se ha transferido ahora a quienes han heredado su lengua y su estilo de vida: las minorías selectas que hablan inglés. Cualquier intento de reducir el papel de esta lengua se considerará una amenaza para el equilibrio político, y sin la politización del tok pisin será difícil mejorar su estatus.

He tratado de mostrar hasta aquí cómo los intereses de las sociedades tradicionales de Melanesia entraron en conflicto con las presiones culturales europeas, encaminadas a integrar a aquéllas en los modelos de educación, de desarrollo, de centralización política y de economía salarial propios del modo de vida occidental. Hemos visto asimismo cómo dicho conflicto ha creado una jerarquía social que ahora se refleja en el uso del lenguaje. Los procesos fueron semejantes a los que se dieron antes en Europa: alfabetización, escolarización generalizada, normalización de las lenguas, etc. De hecho podría decirse que simplemente se exportaron a otras partes del mundo. Ante la cuestión de si las jerarquías lingüísticas son inevitables, debemos preguntarnos si las comunidades de habla igualitarias son posibles en las sociedades industrializadas modernas en que vivimos hoy la mayor parte de nosotros.

El intento noruego de legitimizar el *nynorsk* produjo su aceptación como una de las dos lenguas normalizadas oficiales, lo que convirtió a Noruega en la única nación europea con una situación lingüística semejante. Creado por el maestro de escuela Ivar Aasen, que trató de hacer de él el común denominador de los diversos dialectos rurales, se presentó como una norma más democrática y más noruega. Los intentos de fundir las dos variedades han fracasado, dado que los políticamente poderosos se resisten a la sustitución de la variedad asociada con las clases altas de Oslo, variedad más antigua y más prestigiosa. Y es que establecer prioridades lingüísticas equivale a defender prioridades sociales. En la viñeta que encabeza este capítulo dos noruegos se aferran obstinadamente a sus respectivas pronunciaciones de la pala-

bra para 'nieve': *sne* y *snø*. En el capítulo siguiente analizaremos otro caso en que las diferencias lingüísticas reflejan diferencias sociales, y veremos cómo los patrones de comunicación masculinos han vedado a la mujer el acceso igualitario a las instituciones de la sociedad.

Bibliografía anotada

El concepto de «habla A» y «habla no A» (ing. U/non-U) aparece en el artículo de Alan Ross, «U and non-U», publicado por primera vez en 1956 y reimpreso en Nancy Mitford (ed.), *Noblesse Oblige* (Londres: Futura, 1980), pp. 11-38.

El estudio sobre Nueva York fue realizado por William Labov, y descrito en su libro *The Social Stratification of English in New York City* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966). La compilación de artículos de Labov titulada *Sociolinguistic Patterns* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972) resulta también un útil punto de referencia. [Existe traducción española de este último libro: *Modelos Sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.]

[El estudio sobre Las Palmas que se cita en nota es de M. Alvar, *Niveles socioculturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*, Las Palmas, Ediciones del Cabildo Insular, 1972. El que aplica a la misma ciudad una metodología más laboviana es J. A. Samper, *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*, Las Palmas de Gran Canaria, Caja de Canarias, 1990. Sobre Burgos versa el libro de F. M. Martínez Martín, *Fonética y sociolingüística en la ciudad de Burgos*, Madrid, CSIC, 1983; de Valladolid se ocupa L. Williams, *Aspectos sociolingüísticos del habla de la ciudad de Valladolid*, Valladolid, Universidad de Valladolid/Universidad de Exeter, 1987; el estudio sobre Toledo es de M.ª A. Calero (*Estudio sociolingüístico del habla de Toledo*, Lleida, Pagès editors, 1993), y el de Bilbao de M. Etxebarría (*Sociolingüística urbana. El habla de Bilbao*, Salamanca, Universidad de Salamanca/Universidad de Deusto, 1985); Sevilla ha sido objeto de varios trabajos publicados por la Universidad, aunque la metodología es diferente y heterogénea (véase, por ejemplo, la serie dirigida por Lamíquiz, *Sociolingüística andaluza*); *El habla de Granada y sus barrios*, de J. A. Moya y E. J. García Wiedemann (Universidad de Granada, 1995) es una de las investigaciones sociolingüísticas más recientes sobre capitales españolas.

En cuanto a las ciudades hispanoamericanas mencionadas, constituyeron trabajos pioneros las tesis doctorales —por lo que sé, aún inéditas— de H. J. Cedergren (*Interplay of social and linguistic factors in Panamá*, Ithaca, Cornell University, 1973) y de B. Lavandera (*Linguistic structure and sociolinguistic conditioning in the use of verbal endings in «si»-clauses (Buenos Aires Spanish)*, Filadelfia, University of Pennsylvania, 1975), investigadoras cuya aportación posterior al desarrollo mismo de la teoría ha resultado importante. Algo parecido puede señalarse de H. López Morales (su *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*, México, Universidad Autónoma de México, 1983, es modélico en muchos aspectos) o de M.ª B. Fontanella de Weinberg, varios de cuyos trabajos se han centrado en la variedad española de Buenos Aires, aunque no sólo sobre ella (véase, por ejemplo, «Comportamiento ante -s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense», *Romance Philology*, 27, 1973, pp. 50-58) y *Dinámica social de un cambio lingüístico*, México, Universidad Autónoma de México, 1979.]

Los datos sobre Norwich y Reading proceden de las investigaciones de Peter Trudgill en Inglaterra: véase especialmente su libro *The Social Differentiation of English in Norwich* (Cambridge: Cambridge University Press, 1974).

[Para una panorámica de las variables más fecundas en la investigación sociolingüística del mundo hispánico, mencionadas en nota, puede verse H. López Morales, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1993 (2.ª ed.).]

Los datos para Glasgow están tomados del estudio de R. K. S. Macaulay *Language, Social Class, and Education: A Glasgow Study* (Edimburgo: University of Edinburgh Press, 1977).

[Los datos sobre el debilitamiento de (s) entre los puertorriqueños de Filadelfia proceden de C. Silva-Corbalán, *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra, 1989, pp. 92-93, quien a su vez los toma de Poplack. En el mismo manual (p. 91) se toman de Lafford las cifras sobre la variante estilística de la misma variable (s) en Cartagena (Colombia).]

Los datos de Detroit se basan en la panorámica que del dialecto de Detroit hace Walt Wolfram, *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1974).

El ejemplo indio se cuenta en el manual de Peter Trudgill, *Sociolinguistics: An Introducction* (Harmondsworth: Penguin, 1974).

[Para las matizaciones sobre los conceptos de *ultracorrección* e *hipercorrección* puede consultarse J. Borrego, *Norma y dialecto en el sayagués actual*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983, pp. 75-76. La cita literal de la nota 11 en que se mencionan estos conceptos, es de F. Lázaro, *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, 1968 (3.ª ed.) (*s.v. ultracorrección*).]

El libro de Lesley Milroy, *Observing and Analysing Natural Language* (Oxford: Blackwell, 1987) contiene una revisión crítica de la metodología sociolingüística.

Un análisis más profundo y detallado de los patrones sociolingüísticos propios de los jóvenes puede encontrarse en Suzanne Romaine, *The Language of Children and Adolescents* (Oxford: Blackwell, 1984).

La investigación sociolingüística sobre Suecia fue llevada a cabo por investigadores del FUMS, en la Universidad de Uppsala, y la mayor parte se ha publicado en sueco en una serie de informes del FUMS. Puede verse bibliografía reciente sobre el tema en Bengt Nordberg, «Svensk sociolingvistisk bibliografi 1989» («Bibliografía Sociolingüística Sueca»), FUMS Rapport Nr. 152, 1990.

[La idea de que existe una relación estrecha entre sensibilidad lingüística de la mujer y grado manifiesto de prestigio que tiene un fenómeno se defiende, por ejemplo, en H. López Morales, «Style variation, sex and linguistic consciousness», en F. Moreno (ed.), *Sociolinguistics and Stilistic Variation*, LynX (vol. 3), University of Minnesota/Universitat de València, 1992, pp. 43-54. Por cierto que todo este número se dedica a presentar, con especial referencia al español, el estado de la cuestión de una pareja de conceptos, *registro* y *estilo*, que son objeto de este capítulo.]

[Los términos y expresiones atribuidos al habla femenina en español están tomados de A. López y R. Morant, *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra, 1991.]

El estudio sobre Belfast se describe en el libro de Lesley Milroy, *Language and Social Networks* (Oxford: Blackwell, 1980), así como en el de James Milroy *Linguistic Variation and Change* (Oxford: Blackwell, 1991). Un ejemplo del enfoque por redes sociales aplicado a África puede verse en el artículo de Joan Russell, «Networks and Sociolinguistic Variation in an African Urban Setting», en Suzanne Romaine (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities* (Londres: Edward Arnold, 1982), pp. 125-140; y, aplicado a Brasil, en el libro de Stella Bortoni-Ricardo, *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brazil* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

[Los islotes de conservadurismo femenino en la provincia de Granada fueron detectados y descritos por M. Alvar, «Diferencias en el habla de Puebla de D. Fadrique (Granada), RFE, XL, 1956, pp. 1-32, y por G. Salvador, «Fonética masculina y fonética femenina en el habla de Vertientes y Tarifa (Granada)», *Orbis*, I, 1952, pp. 19-24.]

Las nociones de «concentración» o «enfoque» (*focusing*) y «dispersión» o «difusión» (*diffusion*) se analizan en R. B. Le Page y André Tabouret-Keller, *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

El concepto de jerarquía lingüística es desarrollado en Ralph D. Grillo, *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

Puede encontrarse una buena visión de conjunto de los procesos de normalización lingüística en el libro de John E. Joseph, *Eloquence and Power: The Rise of Language Standards and Standard Languages* (Londres: Pinter, 1987); asimismo en el de James and Leslie Milroy *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardisation* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1985). Otra fuente es Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie* (París: Payot, 1974).

[El ejemplo de Machado escribiendo un poema en la parte trasera de un sobre es adaptación al español del que presenta la autora sobre Lincoln, y que toma de Dwight Bolinger, *Language. The Loaded Weapon: The Use and Abuse of Language Today* (Londres: Longman, 1980).]

[Los datos sobre las Academias de la Lengua Española proceden de H. López Morales, «Las academias americanas», en M. Seco y G. Salvador (coords.), *La lengua española, hoy*, Madrid, Fundación Juan March, 1995, pp. 281-290.]

[La observación que se hace sobre los misioneros y las lenguas en la colonización de América se basa en A. Rosenblat, «La hispanización de América. El castellano y las lenguas indígenas desde 1492», en *Presente y futuro de la lengua española*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1964, vol. II, pp. 189-216.]

El ejemplo de los tests de lectura de Nueva Zelanda procede de una investigación dirigida por Barbara Horvath.

La situación noruega se analiza en Einar Haugen, *Language Conflict and Language Planning: The Case of Modern Norwegian* (Harvard: Hardvard University Press, 1966).

[Los ejemplos de «hiperalienación» del gallego se han tomado de H. Monteagudo y A. Santamarina, «Galician and Castilian in contact: historical, social and linguistic aspects», en Rebecca Posner y John N. Green (eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology. Vol. 5: Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*, Berlín-Nueva York, Mouton de Gruyter, 1993, pp. 117-173.]

Para una crítica desde una perspectiva marxista a los enfoques sociolingüísticos de tipo estructural basados en el concepto de clase social véase Glyn William, *Sociolinguistics: A Sociological Critique* (Londres: Routledge, 1992). Véase también el artículo de John Rickford «The Need for New Approaches to Social Class Analysis in Sociolinguistics», *Language and Communication*, 63 (1986), pp. 215-221, así como los artículos recogidos en Norbert Dittmar and Peter Schlobinski, *The Sociolinguistics of Urban Vernaculars: Case Studies and Their Evaluation* (Berlín: de Gruyter, 1988). El artículo de Lesley y James Milroy, «Social Network and Social Class: Toward an Integrated Sociolinguistic Model», *Language in Society*, 21 (1992), pp. 1-26, intenta reconciliar los estudios basados en el concepto de clase social y los que utilizan la «red social» como noción básica.

El artículo de Alan Bell, «Language Style as Audience Design», *Language in Society*, 13 (1984), pp. 145-204, explica los «estilos» como adaptaciones de los hablantes a sus interlocutores, siguiendo el modelo de Howard Giles y otros, tal y como puede verse en el número especial de *International Journal of the Sociology of Language*, 46, que con el título de *The Dynamics of Speech Accommodation* (1984) edita el propio Howard Giles.

El estudio sobre Cardiff se describe en Nicholas Coupland, «Style Shifting in a Cardiff Work Setting», *Language in Society*, 9 (1980), pp. 1-12.

Información sobre el inglés negro británico puede encontrarse en Viv Edwards, *Language in Black Community* (Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1986).

La compilación de artículos editada por Edward Finegan y Douglas Biber y titulada *Perspectives on Register: Situating Register Variation within Sociolinguistics* (Nueva York: Oxford University Press, en prensa) ilustra el renovado interés de los sociolingüistas por cuestiones de estilo, género, registro, y por las relaciones entre las variedades escritas y orales de una lengua.

El libro de Ronald K. S. Macaulay, *Locating Dialect in Discourse* (Nueva York: Oxford University Press, 1991), maneja una serie de variables sintácticas y de discurso propias del inglés de Escocia.

CAPÍTULO 4

LENGUA Y GÉNERO

Ayer se puso a la venta la primera Biblia no sexista publicada en Gran Bretaña. En la revisión se han cambiado sistemáticamente expresiones como «any man» [algún hombre, ningún hombre] por «anyone» [alguien, nadie], pero se ha mantenido el masculino en otros casos, especialmente para Dios, alegando fidelidad al original.

(*Guardian*, 4 de octubre de 1985.)

En el capítulo 3 vimos que uno de los patrones sociolingüísticos que reflejaban las investigaciones de tipo cuantitativo centradas en los dialectos sociales era que las mujeres, independientemente de otras características como edad, clase social, etc., usan más formas lingüísticas estándar que los hombres. Incluso un sociolingüista ha llegado a decir que esta diferenciación es tan ubicua en las sociedades occidentales actuales que bastaría con observar qué usan las mujeres para saber cuáles son las formas prestigiosas en la comunidad; y lo contrario, qué usan los hombres para detectar las estigmatizadas. Se han alegado muchas razones (mayor conciencia de estatus en la mujer, más preocupación por la cortesía, etc.) para tratar de explicar tales resultados, pero la verdad es que hasta el momento no se ha dado cuenta de ellos de una manera satisfactoria.

La mayor parte de las veces, sin embargo, el habla femenina ha sido simplemente ignorada. Es cierto que un lingüista ampliamente citado, que escribió sus obras en las primeras décadas de este siglo, dedicó un capítulo de su libro sobre el lenguaje a «The Woman» [La Mujer]; pero, aparte de que, en su opinión, éstas ejercen un efecto debilitador sobre la lengua, se echa de menos un capítulo simétrico sobre «The Man» [El Hombre]. Creía el citado lingüista que la lengua corría el peligro de volverse lánguida e insípida si se imponía el modo de ha-

blar de las mujeres. Y si parece natural que estas ideas sean tachadas hoy de sexistas por prácticamente todos los lingüistas, quizá sorprenda más saber que alguno de los primeros trabajos propiciados, en la década de los setenta, por los movimientos feministas, y que defendía la existencia de un «lenguaje de las mujeres», haya sido también acusado recientemente de sexismo por los propios movimientos feministas. Así ocurre con un libro particularmente influyente en que, al tratar de identificar las características del habla de las mujeres, acaba presentando a éstas como unos seres inseguros, dubitativos, faltos de autoridad y superficiales. Veamos, por ejemplo, el caso de las llamadas «tag questions» [preguntas de confirmación] del tipo de *It's a nice day isn't it?* [*Hace un día precioso, ¿no?*] Como es sabido, este tipo de preguntas puede tener varios significados. Así, el hablante puede emplearlas para hacer una aserción sin parecer dogmático, dejando abierta la posibilidad de que los demás no estén de acuerdo; o puede querer tantear cómo cae la idea que propone, o hacer una sugerencia quitándole toda apariencia de orden. Pues bien, en alguno de los trabajos tempranos antes mencionados se interpretaba que las mujeres usaban más este tipo de coletillas debido a su inseguridad: tenían miedo de no estar cualificadas para hacer afirmaciones más rotundas. También se ha asociado con el habla de las mujeres el alto tono ascendente con que terminan muchas de sus secuencias, especialmente si se trata de afirmaciones, lo que hace que suenen a preguntas. Esto se interpretó igualmente como indicio de inseguridad y falta de confianza a la hora de exponer las propias opiniones.

Tales argumentos son, sin embargo, circulares: las mujeres son tachadas de inseguras porque usan más preguntas de confirmación, y las preguntas de confirmación indican inseguridad porque son usadas por las mujeres. Desgraciadamente, gran parte de las investigaciones sobre lenguaje y sexo se han resentido de este tipo de circularidad o han buscado simplemente la anécdota o muestran deficiencias en algún otro aspecto. De hecho, cuando se han hecho estudios empíricos para comprobar las afirmaciones de arriba, no faltan los que llegan a la conclusión de que los hombres usan más preguntas de confirmación que las mujeres, sin que a continuación se interprete que eso indica inseguridad o falta de confianza.

Todo lo cual muestra, una vez más, que la forma de plantear la investigación tiene un peso importante sobre los resultados, como ya puse de manifiesto en el capítulo 2. Si las comparaciones se hacen tomando como modelo el habla masculina, entonces la femenina o es secundaria o es una desviación que hay que explicar. De la misma forma que si pensamos que lo normal es el monolingüismo, veremos el bilingüismo como problemático y como necesitado de explicación, cuando

no de remedio (véase el capítulo 7). Los que tienen autoridad definen el mundo desde su perspectiva: por ello no es sorprendente que las disciplinas académicas sean a la vez androcéntricas y eurocéntricas, puesto que son los varones europeos los que han definido la civilización del mundo, y lo han hecho en sus propios términos. Ellos ocupan el poder y ellos imponen el mito de la superioridad masculina. Las mujeres y su habla se han medido tomando al varón como referencia, y los resultados han sido tachados de deficientes y desviantes, justo de la misma manera que hasta hace no tanto tiempo había un amplio acuerdo en considerar que «algo fallaba» en el habla de la clase obrera, en la de los negros, etc.

Las mujeres ocupan lo que podríamos llamar un espacio semántico problemático o negativo: son vistas como derivados del hombre o como versiones inferiores de él. En prácticamente todos los campos de la investigación, son las diferencias de la mujer con respecto al hombre o a las normas del varón lo que debe ser explicado. Dado que las mujeres (y otros grupos minoritarios de la sociedad) están poco valoradas, su forma de hablar lo estará también. Pero ¿cuántos rasgos lingüísticos tenidos por característicamente femeninos lo son de verdad? Algunos de ellos los usan también los hombres cuando se encuentran en una posición subordinada. ¿Quiere esto decir que el lenguaje de las mujeres es realmente «*el lenguaje de la debilidad*»?

Las mujeres hablan típicamente como hablan porque están en posiciones de menor poder con respecto al hombre; sin embargo, desde el feminismo se arguye hoy día con frecuencia que las lenguas como el inglés han sido literalmente «hechas por los hombres» y todavía están básicamente bajo control del varón. Así que, en su opinión, sólo mediante reformas radicales puede crearse una situación en que las mujeres puedan expresarse en sus propios términos y no como varones deficientes. En otras palabras, la liberación de la mujer requiere una liberación lingüística. La cuestión de la lengua y el género vista desde una perspectiva feminista debe responder a dos preguntas fundamentales: cómo hablan las mujeres y cómo se habla de ellas. En este capítulo expondré con más detalle algunos de los hallazgos ligados a tales preguntas.

Sexo y género

He llamado a este capítulo «lengua y género» y no «lengua y sexo» para destacar que lo que me interesa aquí de la división de los seres humanos en varones y mujeres es su dimensión sociocultural (es decir, el *género*) y no su dimensión biológica (es decir, el *sexo*). Acos-

tumbrarnos a usar esta distinción supone poder separar las diferencias innatas de las producidas por el entorno cultural, cosa que no sucede ni mucho menos en el momento actual.[1] Una vez más, parte del problema radica en que la posición cultural que la sociedad percibe en la mujer hace que los hombres sean vistos, incluso en biología, como genéticamente superiores. Esta postura «innatista» fue muy bien resumida por John Stuart Mill cuando escribió:

> Esto significa ser chico, crecer en la creencia de que sin ningún mérito ni esfuerzo personal, por el mero hecho de haber nacido varón, tienes derecho a ser superior a la mitad del género humano.

Muchas de las primitivas investigaciones sobre las diferencias entre mujer y varón fueron emprendidas con el propósito principal de confirmar esta suposición, lo cual entrañaba un grave riesgo para las mujeres, puesto que se trataba de probar científicamente que determinadas características, como la división social del trabajo, que reservaba a las mujeres el simple papel de amas de casa, eran «naturales», esto es, biológicamente condicionadas, y, por tanto, inevitables y no sometidas a discusión. De modo que, por ejemplo, cuando se midió el volumen del cerebro femenino y resultó ser más pequeño que el del hombre, el hecho se interpretó como un signo evidente de inferioridad genética (véase también el capítulo 7). Todavía en 1873 se argüía que una educación superior para las mujeres dañaría su aparato reproductor y las haría estériles. E incluso ya en los primeros años de este siglo se sugirió que permitir a las escolares que jugaran al hockey perjudicaría su capacidad futura para amamantar. De este modo los varones han usado las diferencias observadas entre los sexos para justificar su prioridad y su dominio.

Desde un punto de vista biológico, sin embargo, el huevo fertilizado se desarrolla de un modo básicamente femenino. Durante las primeras siete semanas de la vida de un feto los genitales externos e internos presentan el mismo aspecto en ambos sexos. La masculinidad se produce cuando las gónadas del embrión, que son las glándulas que más tarde se convertirán en testículos u ovarios, comienzan a producir la hormona masculina conocida como testosterona. Tal hormona hace que los genitales se conviertan en los propios del varón y es la responsable de la aparición posterior de los caracteres sexuales secundarios.

1. Se ha insistido mucho, con razón, en la distinción que la autora plantea. Pero, al menos en español el término *género* es desafortunado, puesto que contribuye a fomentar aún más la confusión ya existente entre dos realidades también muy diferentes como son *sexo* y *género gramatical*: palabras como *persona* o *víctima* tienen género femenino, pero no se refieren sólo a mujeres ni desde una perspectiva biológica ni desde una perspectiva cultural.

El que las gónadas se conviertan en ovarios o en testículos viene determinado por los cromosomas recibidos de los padres en el momento de la concepción. Todos los óvulos femeninos contienen uno de los cromosomas determinantes del sexo, el X. Los espermatozoides masculinos pueden ser portadores de este mismo cromosoma X (que dará origen a una niña), o del cromosoma Y (y entonces nacerá un varón). Se da el caso de que algunas investigaciones presentan el cromosoma Y como un cromosoma X incompleto: es uno de los más pequeños y no parece comportar otra información que la «masculinidad».

Quienes defienden el feminismo concluyen con frecuencia, a partir de datos como los anteriores, que la forma humana básica es la femenina y que lo masculino es una adición a ese plan general. Todo lo cual choca frontalmente con el peso de la tradición cultural, que nos presenta a la mujer como derivada del hombre: recuérdese cómo nos relata la Biblia la creación de los dos sexos: Dios creó a Adán en primer lugar y después le extrajo una costilla para formar a Eva. Curiosamente esta idea de que la mujer es un apéndice del hombre tiene su contrapartida en lenguas como el inglés, donde muchos términos de profesión femeninos se derivan formalmente de la versión masculina (*manager/manegeress*) y muchos nombres de mujer son diminutivos de los de varón (*Henriette, Georgette, Pauline*); [en otras, como el español, la adición de una marca para femenino es habitual también fuera de los nombres de profesión: *campeón-a, lector-a, señor-a, conde-sa*, etc. Con nombres de profesión incluso puede ser necesario añadir no sólo un morfema, sino la propia palabra *mujer* (*mujer policía*)]. La evidencia biológica de que la forma básica y superior es la femenina se ve fortalecida por el hecho de que algunas especies como la lagartija corredora o de cola de látigo, que vive en el suroeste de Estados Unidos, sólo tienen hembras. En otras las hembras se comen a los machos en cuanto éstos han culminado sus labores reproductoras. Si aplicamos la lógica tan frecuentemente masculina de que la cultura no es más que un reflejo de la naturaleza, resulta sorprendente que hablemos en inglés de *mankind* [o en español de *humanidad* (derivado de *homo* «hombre»)] y no de *womankind* [o de *mulieridad*], o que sea precisamente la palabra aplicada a la mujer la que reciba una adición (*manageress, poetesses,* [*señora*]). Pero la práctica de nombrar es una práctica social y una actividad simbólica reflejo de un orden en que los hombres vienen primero: véase si no la pura colocación material de las palabras en expresiones convencionales como *Adán y Eva, hombre y mujer, marido y mujer, chicos y chicas*, etc. (el inglés *ladies and gentlemen* [o el español *señoras y caballeros*], es una notable excepción). Las mujeres son el segundo sexo.

Otro dato citado por los grupos feministas en apoyo de la superioridad de lo femenino es que la falta de un segundo cromosoma X [recuérdese que la mujer tiene una fórmula genética XX, mientras que en el hombre es XY] coloca al hombre en inferioridad biológica. Algunas enfermedades ligadas al sexo pasan de padres varones a hijos varones a través del cromosoma Y, y otras ocurren con mayor probabilidad si no existen dos cromosomas X. La hemofilia y el daltonismo se encuentran entre el centenar largo de trastornos ligados al sexo que se dan sobre todo en los varones. Éstos, por otra parte, padecen más altas tasas de mortalidad en el período de gestación y también después en la niñez o en la edad adulta. Muchas enfermedades infantiles afectan más a los hombres que a las mujeres, lo que sugiere que los varones son los miembros frágiles de la especie humana, hecho que choca de nuevo con el estereotipo cultural de la mujer como el sexo débil y pasivo. Pero distinguir lo innato de lo cultural se hace en seguida muy difícil, de modo que una de las razones para la mayor mortalidad de los hombres puede ser también que recurren al médico menos que las mujeres. La mayor fuerza, la agresividad y la actividad física conforman, como se sabe, el estereotipo masculino, y este estereotipo conduce a estilos de vida ligados a ciertas enfermedades: cáncer de pulmón, infarto, cirrosis hepática. No obstante, ahora que la sociedad acepta más fácilmente que la mujer beba, fume o desempeñe trabajos de alto estrés, las diferencias en las tasas de mortalidad entre hombres y mujeres ligadas a esas causas se han reducido mucho.

A partir de casos como el de dos varones gemelos, uno de los cuales fue criado como si fuera una niña, podemos obtener ciertos datos sobre la influencia de la socialización en los papeles masculinos y femeninos. Los gemelos en cuestión fueron circuncidados a los siete meses con una técnica de cauterización eléctrica, y uno de ellos recibió una descarga excesiva que le quemó totalmente el pene. Un especialista en cirugía plástica recomendó criarlo como a una niña. Pues bien, cuando el niño tenía 17 meses se le cambió el nombre y la forma de vestir y de peinarse, y cuatro meses más tarde fue sometido a una operación para readaptar sus genitales a la forma femenina. Cuando los gemelos tenían 4 años, la madre manifestó estar pasmada de lo femenina que era «la niña»: «Nunca he visto —dijo— una niñita tan acicalada y pulcra... Se muestra muy presumida cuando estrena un vestido o cuando le marco el pelo. Le encanta que le marque el pelo; podría estarse todo el día debajo del secador...» De modo que, en palabras de una feminista, «una no nace mujer, sino que se hace mujer». Más adelante añadiré otras cosas sobre la forma en que las chicas aprenden a hablar como señoritas.

El tono de voz constituye otro de los rasgos de habla en que interactúan la biología y la cultura. El tono masculino medio es más

bajo que el femenino, y esta diferencia es parcialmente anatómica: dado que los hombres tienen la laringe más grande y las cuerdas vocales más largas y gruesas, producen vibraciones de frecuencia fundamental más baja. La frecuencia fundamental es el elemento más importante (aunque no el único) a la hora de determinar el tono que percibimos. Se ha observado también que las mujeres utilizan una gama entonativa más amplia que los hombres, y ello es lo que ha dado lugar al estereotipo de que las mujeres se excitan y emocionan más que los hombres. Ahora bien, las diferencias de tono entre los sexos no pueden explicarse totalmente sin recurrir a factores sociales. Y así resulta, por ejemplo, que los varones polacos adultos tienen un tono de voz más agudo que los varones de Estados Unidos [y, al parecer, los varones italianos lo tienen más alto que los españoles]. Y es que a las personas se les puede enseñar a usar niveles tonales que no son los adecuados a la forma y tamaño de su laringe. Un caso bien conocido es el de Margaret Thacther, cuya femenina voz fue considerada un obstáculo para la imagen pública que quería darse de ella a través de los medios de comunicación. De hecho alguna fuente apuntó que la «venta» de Margaret Thatcher como figura política se había retrasado años por la voz tan «chillona» con que tenía que hacerse oír por encima del estrépito en las sesiones de preguntas al primer ministro que la radio transmitía. De modo que comenzó a hacer ejercicios para bajar el tono medio de su voz y para reducir su gama entonativa, hasta que resultara una voz de tono firme y constante capaz de imponerse a través del ruido y no por encima del ruido.

Todas las personas suben más o menos el tono de voz cuando hablan en público para que se les oiga mejor, pero como la voz femenina es ya de por sí más aguda que la de los hombres, las mujeres tienen menos margen para elevar el tono sin parecer «chillonas» o emotivas. De ahí que hayan sido típicamente excluidas de los informativos o las crónicas de radio, dada la falta de autoridad atribuida a sus voces, que se consideraban, por tanto, poco adecuadas para transmitir información sobre temas serios, como las noticias. En apariencia es todavía difícil convencer a la BBC para que utilice a las mujeres como comentaristas.

Es en la pubertad cuando aparecen diferencias tonales significativas entre hombres y mujeres, pero se ha demostrado también que las voces de los varones sordos, que no han oído nunca hablar, no cambian durante ese período. Un dato más que indica que el tono es, al menos en parte, una convención cultural, aunque sin duda existan también componentes biológicos. A lo largo del tiempo los machos animales y humanos han ido desarrollando voces de tono bajo que suenen dominantes y agresivas, probablemente para competir unos

con otros en el acceso a las hembras. En las luchas entre animales ganan los más grandes y agresivos, de modo que resulta ventajoso para los machos, desde el punto de vista evolutivo, lograr un tono de voz que dé la impresión de gran tamaño corporal. Antes de ver cómo la socialización distribuye los papeles de mujeres y varones, tenemos que examinar con más detalle si es verdad que, como defienden los grupos feministas, el lenguaje refleja el sexismo que existe en la sociedad.

¿Lenguaje a la medida del varón?

Vimos en el capítulo 1 que uno de los factores cruciales en nuestra conceptualización del mundo es el lenguaje, él mismo creación humana. Pero desde el feminismo se arguye que es un lenguaje hecho *por* los varones y *para* los varones, con el objeto de encarnar en él sus puntos de vista y perpetuarlos, puntos de vista en que las mujeres son el desvío y la deficiencia. Hay muchos tipos de datos que evidencian sexismo en el lenguaje. Las palabras que se aplican a la mujer tienen connotaciones negativas, incluso en aquellos casos en que el contenido puramente denotativo es similar para el varón. Véase, si no, lo que ocurre en inglés con *bachelor* y *spinster* [o con sus correspondencias en español *solterón* y *solterona*, pese a que ambos términos designan a la «persona ya entrada en años que no se ha casado» (DRAE)]. Las diferencias que se perciben son puro reflejo de las expectativas sociales sobre el matrimonio y, sobre todo, de la edad en que debe llevarse a cabo. El Papa también es un solterón, pero, por convención, nadie lo llama así, puesto que su obligación es no casarse. Una solterona, al haber sobrepasado la edad normal para el matrimonio, es algo más que una mujer que no está casada: es una mujer desechada. No porque lo sea, naturalmente, sino porque así lo quieren los estereotipos culturales.

El sesgo va más lejos y se aplica incluso a las asociaciones ligadas a las palabras *man* y *woman* en inglés [u *hombre* y *mujer* en español]. No es un insulto llamar a una mujer «old man», pero sí llamar a un hombre «old woman» [del mismo modo que en español decirle a una mujer que se ha portado como un hombre no suele ser un insulto, mientras que sí suele serlo decirle a un hombre que se ha portado como una mujer]. Los términos como *mother* [madre] y *father* [padre], en las lenguas en que existen, suelen tener asociados significados diferentes. Decir que una mujer *mothered* a sus hijos es señalar que se ocupó de criarlos y sacarlos adelante; pero un hombre que *fathered* un hijo, únicamente lo engendró. Por otra parte la noción de *mothering* se puede aplicar a los hijos propios o a los ajenos, mientras que no es posible hacerlo con la de *fathering*. [En español no se da un paralelismo exacto

con las palabras inglesas mencionadas, aunque sí aproximado: *padrear* es «ejercer el macho las funciones de la generación»; *madrear* no existe.] Muy recientemente han aparecido términos como *surrogate mother* [madre sustituta; en español son expresiones semejantes *madre prestada, madre de alquiler*] para referirse a la mujer en su puro papel biológico de madre. Cuando estaba escribiendo este libro una de esas madres fue la primera en dar a luz a su propio nieto. Así que ahora hay muchos tipos de madres: *biológicas, prestadas, de alquiler, solteras, trabajadoras*, e incluso *naturales*. El hecho de que esas nociones se salgan del estereotipo cultural que tenemos de la «madre de familia» hace que habilitemos términos especiales para referirnos a ellas. Términos que producen determinadas inferencias y que modelan nuestra forma de pensar sobre los hombres y las mujeres. No existe el término *padre trabajador* porque es redundante, ni hablamos normalmente de *padres solteros* porque no hay ninguna marca ligada a este estado en el caso de los varones.

Precisamente porque la palabra *woman* [*mujer*] no está en igualdad de condiciones con la palabra *man* [*hombre*], los términos referidos a las mujeres han adquirido connotaciones peyorativas. Si examinamos parejas de términos marcados por el género como *lord/lady, baronet/dame, Sir/Madam, master/mistress, king/queen, wizard (warlock)/witch* notaremos cómo el correlato femenino empieza en pie de igualdad para irse progresivamente devaluando o degradando. *Lord*, por ejemplo, conserva su valor original y se aplica únicamente a caballeros de alto rango, mientras que no ocurre lo mismo con *lady*. *Dame* ha adquirido, sobre todo en Estados Unidos, usos despectivos que no existen para *baronet*. *Sir* es un título, pero *madam* es la que regenta un prostíbulo. *Master* sigue significando 'dueño, maestro, director, etc.', mientras que *mistress* ha adquirido connotaciones sexuales, de modo que es muy diferente hablar de un *old master* ('viejo maestro') o de una *old mistress* ('solterona'). Tanto *hussy* 'pícara, fresca, lagarta' como *housewife* 'ama de casa, madre de familia' proceden del inglés antiguo *huswif*, pero el primer término ha sufrido un proceso de degradación semántica. También *queen* 'reina', frente a *king* 'rey', ha desarrollado connotaciones sexuales. *Wizard* 'brujo' se ha ennoblecido: llamar así a un hombre es un cumplido; pero llamar *witch* 'bruja' a una mujer supone marcarla (o quemarla, si nos trasladamos a la Edad Media). [En español ocurre igual con la última de las parejas, y con otras que podrían mencionarse: *hombre público/mujer pública; zorro/zorra; cortesano/cortesana; prójimo/prójima; gobernante/gobernanta; coronel/coronela*, etc.]

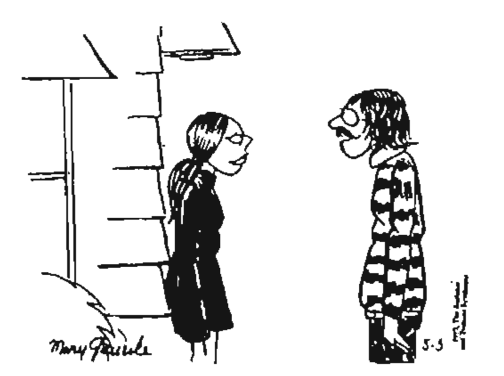
Palabras como *biddy* ['vieja', aplicado peyorativamente a una mujer] y *tart* han cambiado radicalmente, puesto que en un principio se

CUADRO 4.1. *Matriz de rasgos semánticos para* hombre, mujer, niño *y* niña

Hombre	*Mujer*	*Niño*	*Niña*
[+ animado]	[+ animado]	[+ animado]	[+ animado]
[+ humano]	[+ humano]	[+ humano]	[+ humano]
[+ adulto]	[+ adulto]	[– adulto]	[– adulto]
[+ macho]	[– macho]	[+ macho]	[– macho]

utilizaron como términos cariñosos. *Tart*, nombre de un determinado pastelito, pasó a expresar afecto, pero después se aplicó progresivamente a una mujer sexualmente deseable y a una prostituta. En general, parece que el inglés [y el español] tienen muchos más términos para referirse a una mujer sexualmente promiscua que a un varón en las mismas circunstancias. Alguien ha contado 220 palabras inglesas para tal tipo de mujer, pero sólo 20 para el hombre [el *Diccionario* de Casares registra 85 sinónimos de *prostituta* en español, sin contar las creaciones posteriores a su edición]. Por otra parte, algunos de los insultos que más comúnmente se aplican al hombre, como *bastardo* o *hijo de puta*, apuntan de hecho a la honorabilidad de su madre. Puesto que son los varones los que hacen los diccionarios y elaboran las definiciones, reservan tenazmente para ellos mismos el espacio semántico positivo mientras relegan a las mujeres al negativo.

La idea preponderante de que todo el mundo es varón mientras no se demuestre lo contrario se manifiesta de varios modos en la lengua y en los modelos de análisis lingüístico. Algunos análisis suponen que «macho» es una categoría semántica más básica que «hembra», de modo que las hembras son formalizadas como [– macho] (como se sabe, es una convención lingüística hacer figurar entre corchetes los rasgos que tienen valores +/–). De modo que si quisiéramos descomponer nombres como *hombre* y *mujer, chico* y *chica* en sus primitivos semánticos (véase cuadro 4.1) los analizaríamos como sigue: todos los términos comparten el rasgo [+ animado], que los distingue de los objetos inanimados como las mesas o las sillas, y las palabras *niño, niña* se distinguen de *hombre, mujer* mediante la combinación de los rasgos «sexo» y «edad». También necesitamos el rasgo [humano] para distinguir entre los seres humanos y otros seres animados como gatos y perros, que serían marcados como [– humano]. La distinción [– humano] y [– adulto] supone un nuevo sesgo, puesto que sugiere que la edad adulta es más básica, y que los niños y niñas se definen, en el fondo, como adultos deficientes, y que los animales figuran en un plano distinto. Pero desde el punto de vista biológico se podría argüir justa-



«¿Es usted la persona ama de casa que necesita una persona asistenta?»

FIG. 4.1. *Personas amas de casa y personas asistentas.*

mente lo contrario, puesto que todos los adultos fueron niños o niñas alguna vez y, yendo más lejos, los humanos representan formas de vida más tardías desde el punto de vista evolutivo que los animales. Un análisis como el presentado puede resultar elegante, puesto que da cuenta de una serie de contrastes semánticos con un mínimo de rasgos binarios, pero es sexista y puede percibirse fácilmente que están en desventaja las mujeres, definidas mediante un rasgo negativo y, sobre todo, las niñas, que cargan con dos. ¿Es sorprendente que chicas ya creciditas se hayan resistido con frecuencia a que se las llame «niñas»?

No resulta difícil ver por qué las mujeres se han mostrado particularmente sensibles a los usos sociales de los nombres y apellidos y de los tratamientos, dado que éstos son indicadores particularmente elocuentes del estatus que se atribuye a los interlocutores. A la pregunta de Shakespeare: «¿Qué hay en un nombre?», podemos responder: «una ubicación social». La referencia a las mujeres como «la señora de...» o «nena» indica el estatus inferior en que los hombres las han colocado. Para muchos hombres el feminismo se identifica con una inútil y a veces divertida o fastidiosa insistencia en suprimir la distinción *señora/señorita* o en cambiar *los interesados* por *las personas interesadas*. En la prensa aparecen con mucha frecuencia artículos o chistes sobre este tema, como el de la figura 4.1, cuyo tono jocoso sugiere que de alguna manera los términos sexualmente neutros que se recomiendan resultan ridículos y absurdos. [En la misma línea va la formulación «feminista» que alguien ha propuesto en español para la conocida máxima de Hobbes «El hombre es un lobo para el hombre»: «El hombre y la

mujer son un lobo y una loba para el hombre y la mujer mutua y respectivamente».]

Una noticia de prensa, por ejemplo, jugaba con el título de la conocida obra de Arthur Miller *Death of a Salesman* [«La muerte de un viajante»; *salesman* = lit. hombre de las ventas] y lo convertía en *Death of a Salesperson* [lit. persona de las ventas]; otra procedente de Nueva Zelanda hablaba de una *snowperson* [lit. 'persona de nieve'], en lugar de referirse a un *snowman* ['muñeco de nieve'; algo así como si en español alguien hablara de «La abominable persona de las nieves»]; se han creado incluso términos como *one upspersonship* [sobre *upsmanship*, el que siempre pretende quedar encima en todo], y un humorista (varón) sugirió *Mush* (abreviado *Mh*) como forma de tratamiento para los hombres solteros.[2]

Cuando empecé a dar clases en Gran Bretaña me quedé muy sorprendida al ver que en las listas de alumnos los varones aparecían sólo con la inicial del nombre y el primer apellido, mientras que a las mujeres se les añadía *Miss* [*Srta.*] o *Mrs* [*Sra.*]). Cuando pregunté la razón a un colega, me dijo que era para que conociéramos el sexo de los alumnos. Pero ya no supo contestarme a lo que le pregunté después, que fue para qué era necesario conocerlo o por qué las mujeres iban marcadas con su estado civil. Me dijo simplemente que siempre se había hecho así y que nunca se le había ocurrido que fuera una práctica machista.

Este sistema de marcar a las mujeres se usa todavía en todos los niveles de la sociedad. En la época en que tomé posesión de la cátedra de Oxford había sólo tres mujeres de este nivel académico entre más de 200 profesores (la verdad es que tampoco ahora hay muchas más). En los boletines destinados al profesorado y en las diferentes listas oficiales de la Universidad, los nombres de los varones figuran todavía en la forma que se señala arriba o añadiendo un tratamiento, y van seguidos por una lista de títulos y la mención del lugar donde fueron obtenidos; así, por ejemplo, un varón llamado John Smith que sea profesor de Historia Moderna aparecerá en las listas como «J. Smith, MA [Master of Arts = con "Maestría" en Humanidades], Ph. D. [Doctor of Philosophy = Doctor en Filosofía y Letras] (Edinburgh), Profesor de Historia Moderna». En cambio a mí y a mis colegas del sexo femenino se nos aplica siempre el tratamiento *Miss* o *Mrs* [*Srta.* o *Sra.*] en lugar del simple *Professor* [*Profesora*] delante del nombre. El tratamiento *Ms* [creado como forma neutra femenina que anule la distinción entre *Miss* y *Mrs*] no está tan extendido en Gran Bretaña como en Estados

2. El humorista basa su chiste en la semejanza gráfica de los tratamientos propuestos para las mujeres y el que él mismo propone para los varones, y que en inglés alude a cualquier tipo de sustancia pringosa y desagradable.

Unidos, donde funciona legalmente desde 1973 como tratamiento opcional; basta para comprobarlo consultar reportajes deportivos como el relativo al torneo de tenis de Wimbledon: la jugadora Chris Evert es *Miss Evert* (o más recientemente *Mrs Lloyd*) y Jean King *Mrs King*, mientras que a los hombres se les llama simplemente por su apellido.[3]

Desde el feminismo se ha señalado que incluso resulta difícil rastrear la historia de las mujeres, dado que la historia de la mayoría de los países es, como dijo Virginia Woolf hablando de Inglaterra, «la historia de la línea masculina». El padre transmite su apellido a hijos e hijas, y cuando las mujeres se casan cambian su apellido por el de su marido, de modo que sólo los hombres tienen derecho a la permanencia de sus apellidos. La tradición patronímica escandinava es particularmente significativa de la importancia dada a la línea hereditaria masculina, puesto que tanto los hijos como las hijas de la familia llevan apellidos como *Johansson* (de *Johann's son*, «hijo de Johann»), e incluso en Islandia, donde se usan apellidos como *Johansdottir* («hija de Johann») la hija es vista como una propiedad del padre. Es práctica común de algunas feministas cambiar el apellido (recibido del padre) por el nombre de una amiga o pariente, o simplemente prescindir de él. De este modo Julia Stanley se convirtió en Julia Penelope. En realidad motivos similares subyacen a los cambios de designación atestiguados en determinados países cuando acceden a la independencia (así, Nuevas Hébridas ha pasado a Vanuatu y Rodesia a Zimbabwe) o a la costumbre de ciertos musulmanes negros de tomar nombres nuevos porque, como señala Malcolm X en su autobiografía, los nombres de los negros les fueron asignados por sus amos blancos. Al cambiarse el nombre las mujeres y demás minorías están proclamando su derecho a ser llamadas de la forma que ellas elijan y no como quiso su opresor. Y es que los nombres son parte fundamental de nuestra identidad.

La no reciprocidad entre hombres y mujeres en la forma de dirigirse al interlocutor es también un rasgo de muchas sociedades. Las mujeres javanesas hacen un mayor uso de niveles respetuosos de habla para dirigirse a sus maridos que al contrario. Ya dije en el capítulo 1 que en javanés el pronombre para «yo» tiene cuatro formas distintas. Pues bien, las formas usadas por las mujeres representan un grado menor de respeto que las usadas por los hombres. Tradicionalmente sólo los hombres usaban los términos *boku* y *ore* para referirse a ellos

3. En España el uso de los títulos y tratamientos tampoco es simétrico: piénsese que también aquí existe la distinción *Sra./Srta.* y que sólo las mujeres casadas son *Sra. de...*, mientras que los hombres casados no son *Sr. de.*. Pero, en otros aspectos, la situación es más igualitaria que la descrita para el mundo anglosajón: en las listas académicas y de otro tipo no se practica la asimetría de tratamientos de que se nos habla en el texto. los hijos llevan el apellido de la madre —bien que en segundo lugar— y la mujer no sustituye los suyos por los del marido al contraer matrimonio

mismos, aunque ahora algunas feministas han comenzado a usar *boke*. Pero también se encuentran ejemplos en las sociedades occidentales: en algunas escuelas de Italia las profesoras eran llamadas con frecuencia *signora* o *signorina* [y algo parecido sucede todavía en las españolas, en que los escolares de los niveles primarios se dirigen a ellas con *señorita*], mientras que no sucede lo mismo con sus colegas varones. A algunas esto no les importaba, puesto que veían *signora* como un término respetuoso, y ellas mismas valoraban más su papel de mujeres que su dedicación profesional. En una determinada escuela un director hizo una declaración de intenciones en que especificaba que se dirigiría a las mujeres usando *signora* o *signorina* más el apellido, mientras que a los varones los llamaría por su nombre de pila. Los profesores podían también llamarlo a él por el nombre, pero pedía a las profesoras que lo llamaran *director* o *Sr. director*. Fuera del mundo anglohablante se han intentado soluciones semejantes a la de *Ms* antes comentada, como el tratamiento danés *Fr.* para reemplazar a *Fru* «Sra.» y *fröken* «Srta.», el francés *Mad.* para *Madame* y *Mademoiselle* [y el español *Sa.* —aunque sólo en la lengua escrita— para *Sra.* y *Srta.*].

Existe también una mayor propensión a llamar a las mujeres por su nombre de pila [y de tú, en las lenguas en que es posible]. Éstas protestan con frecuencia de que los médicos varones se dirigen así a ellas, incluso en la primera consulta. A los hombres, sin embargo, tiende a llamárseles por el apellido precedido de un tratamiento [o, al menos, de usted]. Las mujeres romperían las normas sociales si se dirigieran a los médicos de tú y por su nombre de pila. Es claro que los pacientes están subordinados a los médicos, pero parece que si aquellos son mujeres lo están más. Los médicos interrumpen más a las que a los pacientes, y cuando el médico es una mujer, los pacientes varones la interrumpen más que cuando es un hombre, como si la mujer estuviera predestinada a una situación subordinada, independientemente del nivel profesional que alcance. Algunas feministas recomiendan a las mujeres que empiecen a llamar de tú y por el nombre a los médicos, para que caigan en la cuenta de lo sexista de sus prácticas. Recuerdo haberme quedado sorprendida por una carta comercial en que el hombre que me la dirigía, al que no conocía y con el que nunca había hablado, aunque sí era cliente de una compañera suya más joven, me llamaba por mi nombre de pila. Entonces le contesté utilizando con él el mismo tratamiento. El uso recíproco del nombre de pila es en el mundo anglohablante y en otros muchos lugares indicio de familiaridad, mientras que el uso no recíproco revela desigualdad de poder. [Lo mismo sucede con el uso del tuteo en las lenguas en que, como en español, ello es posible.]

Otra forma de marcar a las mujeres es usar *lady, woman, female* [lit. «señora, dama», «mujer», «hembra»] al lado de nombres de profesiones como el inglés *doctor*, y decir *lady/woman/female doctor*. Como se da por supuesto que los médicos son hombres, cuando se trata de una mujer hay que indicarlo expresamente, lo que conduce a la idea de que ella no es el médico que se esperaba. Del mismo modo, pero en dirección contraria, *male nurse* [lit. «enfermera varón»] lleva explícita la marca «varón», porque la norma es que tal profesión sea femenina (compárese también *widow* 'viuda' y *widower* 'viudo': la forma masculina es menos «básica» porque en el hombre no tiene tanta trascendencia este estado). Y, como lo esperable es que los hombres tengan carreras, cuando una mujer la tiene se marca el «desvío» calificándola de *career woman* [lit. «mujer de carrera»]. En mi centro de Oxford, cuyo profesorado era en un principio totalmente masculino, a menudo se referían a mí como «lady professor» y era habitual comenzar las reuniones de la junta de gobierno con un «Caballeros» incluso después de que yo —era la primera vez que una mujer lo conseguía— me hubiera incorporado a ella. Asimismo se me comunicaban rutinariamente eventos tales como «La Cena Anual de las Esposas de los Miembros» y se me pedía que indicara si mi esposa me acompañaría o no. Son incontables las veces en que al verme reunida con los demás colegas se me tomaba o por la esposa de uno de ellos o por una becaria de investigación. Es la marca automática que recibe una mujer cuando pasa a ser miembro de una institución académica cuyos componentes son literalmente catedráticos (y no catedráticas).[4]

Los muchos términos femeninos ingleses formados por adición de sufijos (por ejemplo *-ess*) a los masculinos constituyen otro ejemplo en que la mujer es marcada frente al varón. Se trata de pares como *actor/actress* 'actor/actriz', *major/majorette* 'mayor, jefe militar'/'majorette, mujer que desfila en los festejos públicos', a los que pueden añadirse series como *saleswomen/saleslady/salesgirl* (aunque no *salesboy*) formadas a partir *salesman*, «vendedor» mediante el cambio de la terminación *man* 'hombre' por *woman* 'mujer', *lady* 'señora' y *girl* 'chica'. El mismo fenómeno se percibe también en otras lenguas, como el alemán, donde el masculino de 'estudiante' es *der Student*, y el femenino, *die Studentin*, [y en español, cuyos femeninos son, en muchos casos, el masculino más *-a*: *pintora*, *doctora*, *diosa*, etc.].[5] En los

4. En inglés se juega, de forma imposible de traducir, con la palabra *fellow*, que significa, tanto miembro de un claustro académico como individuo masculino.

5. El hecho de que en español los nombres que se refieren a las mujeres sean habitualmente femeninos y vayan con frecuencia provistos de marca propia (que suele ser *-a*) ha suscitado una controversia que afecta sobre todo a las profesiones y cargos tradicionalmente desempeñados por hombres. ¿debemos decir *médico/médica*, *ministro/ministra*, *juez/jueza*, o simplemente *médico*, *ministro*, *juez* para

ejemplos alemanes [y españoles] podemos ver una diferencia significativa entre el inglés y muchas otras lenguas. En inglés, en efecto, el artículo y otras palabras semejantes no tienen formas diferenciadas por el género, mientras que en otras lenguas europeas —como las dos citadas— existen dos y hasta tres géneros distintos: el masculino, el femenino y el neutro. Todos los nombres, y no sólo los que se refieren a machos o hembras, tienen su género y los artículos, adjetivos y otros modificadores reciben el del nombre al que en cada caso se refieren. Véase en francés *la semaine dernière* 'la semana pasada' frente a *le bureau nouveau* 'el despacho nuevo' [o en español *la calle ancha* frente a *el pasillo estrecho*]. En consecuencia las mujeres dirán *Estoy contenta*, *Me considero afortunada*, y los hombres *Estoy contento*, *Me considero afortunado*.

En tales lenguas, sin embargo, el género es una categoría gramatical similar al sistema de clasificación cuatripartita del dyirbal (o chirbal) que vimos en el capítulo 1. Así, el que un nombre sea femenino, por ejemplo, no garantiza que la entidad a la que se refiere sea hembra, con lo que nada impide que un nombre clasificado como femenino en una lengua sea masculino en otra: es lo que sucede, pongamos por caso, con *la voiture* en francés [y *el coche* en español] o *der wagen* en alemán. El inglés, en cambio, maneja un género que podríamos llamar «natural»: las unidades a las que nos referimos con el femenino *she* son de hecho (con ciertas excepciones, que luego mencionaremos) seres femeninos en la vida real. El contraste es humorísticamente ilustrado por este fragmento de una de las historias de Mark Twain, donde confunde el género gramatical y el natural cuando sugiere que «una damisela no tiene sexo mientras que una zanahoria sí», dado que la palabra alemana para «chica» —*das Mädchen*— es neutra, pero no la palabra para «zanahoria».

> *Gretchen*: Wilhelm, ¿dónde está la zanahoria? (alemán *die Rübe*).
> *Wilhelm*: Ésa está en la cocina.
> *Gretchen*: ¿Dónde está la hábil y bonita doncella inglesa? (alemán *das Mädchen*).
> *Wilhelm*: Eso se ha ido a la ópera.

los dos sexos? La respuesta no es unánime ni siquiera en el seno del pensamiento feminista, dado que hay quien opina —y ésta parece ser la línea de la autora, aunque el caso del inglés es muy diferente— que la variación formal «marca» a la mujer, mientras que para otros el uso del masculino para los dos sexos la «oculta». Desde otros puntos de vista se arguye que, si emprendemos ese tipo de cambios, deberían también afectar a las profesiones o funciones terminadas en *-a*, que habrían de mudar su terminación cuando es un hombre el que las desempeña (*ciclisto, atleto, centinelo*...); o que determinados femeninos están negativamente marcados: *médica* es vulgar y para muchos ha significado 'mujer del médico', *sargenta* suena a 'mujer mandona', etc.

Pero esta distinción entre género «natural» y «gramatical» tiene sus quiebras desde el momento en que incluso en el género puramente gramatical se producen «filtraciones» procedentes de la realidad social, lo cual tiene repercusiones, como veremos luego, sobre el particular tipo de reforma que pueda emprenderse en cada lengua. Es evidente, desde luego, que ni alemanes ni españoles conciben los árboles como machos ni las hojas como hembras sólo porque en sus lenguas las palabras correspondientes sean masculinas o femeninas, pero no deja de ser significativo que para insultar a los varones se usen con frecuencia palabras femeninas: por ejemplo, alemán *die Memme* 'hombre cobarde', *die Tunte* 'homosexual' (pero *der Zahn* 'chica sexualmente deseable') [y español *gallina, mariposa, bombón* para significados similares]. Y en inglés, lengua con género supuestamente «natural», los barcos, las lanchas, los coches e incluso recientemente los huracanes son mencionados utilizando *she*, el pronombre femenino de persona. Tales usos reflejan el punto de vista de los varones según el cual los hombres afeminados no son masculinos y los coches y las embarcaciones, como las mujeres, son generalmente poseídos y controlados por los hombres, mientras los huracanes son fuerzas irracionales y destructivas, lo cual nos recuerda a las clasificaciones del dyirbal, que agrupaba a las mujeres con el fuego y las cosas peligrosas.

Como señalé ya en el capítulo 1, debemos tomar la precaución de no establecer correspondencias simplistas entre las categorías mentales y las gramaticales. Mostré asimismo cómo la clasificación del dyirbal establecía similitudes y asociaciones a veces derivadas de la propia naturaleza perceptible de las cosas y otras de su propia concepción cultural, lo que llevaba a agrupamientos como el que acabamos de mencionar: mujeres, fuego y cosas peligrosas en la misma categoría. El fuego pertenece a esta categoría porque se asocia con el sol, y el sol —recuérdese— entra en ella por su carácter de esposa de la luna que le atribuye un mito dyirbal. Pero ¿podemos concluir que este esquema lingüístico induce a los hablantes a ver conscientemente una motivación detrás de esas asociaciones? Una cierta evidencia de ello lo constituye el hecho de que un hablante varón ligara de forma expresa el fuego y el peligro a las mujeres con estas palabras: «*buni* (el fuego) es una señora. *Ban buni* [= "fuego" con la marca indicadora de la clase II]. Nunca digas *bayi buni* [= "fuego" con la marca de la clase I]. El fuego es una señora. La mujer es destructora, destroza todo. Una mujer es un fuego». Esto, sin embargo, requiere una comprobación más sistemática, lo cual es difícil puesto que el dyirbal es una lengua moribunda y su sistema de clasificación está brutalmente simplificado y no es ya utilizado por los hablantes más jóvenes.

Ha llegado ahora el momento de preguntarnos si tiene consecuen-

cias el hecho lingüístico de que ciertos términos que se refieren a los machos puedan incluir a las hembras, es decir, el hecho de que en pares como el inglés *dog* y *bitch* [o el español *perro* y *perra*], *dog* [o *perro*] se usen a veces para los dos sexos, fenómeno que se ha extendido también a los pronombres. Los gramáticos nos dicen que tales pronombres y también palabras inglesas como *mankind* 'humanidad', *manpower* 'mano de obra', *man-made* 'artificial', pese a la inclusión formal de la palabra *man* 'hombre', abarcan de forma natural a las mujeres [igual que sucede en las lenguas, en que la forma de la palabra no evoca para los hablantes ninguno de los dos sexos]. E incluso se dice lo mismo de *man* [y *hombre*] en sintagmas como *prehistoric man* [u *hombre prehistórico*]. Pero quienes defienden el feminismo arguyen que si tales términos fueran realmente genéricos no tendrían nada de extraño secuencias como ésta: *El hombre, que es un mamífero, amamanta a sus crías*. En Francia los grupos feministas han explotado la fuerza sorpresiva de eslóganes como *un homme sur deux est une femme* [perfectamente válido también en español: *un hombre de cada dos es una mujer*].[6] Los términos de varón usados para incluir a las mujeres se han llamado «genéricos androcéntricos». Los gramáticos nos dicen también que en inglés *everyone should get his hat* [lit. «todo el mundo debería coger su sombrero»] se refiere a hombres y mujeres, pese a que *his* 'su' alude en inglés a un poseedor masculino. Desde luego existe en inglés coloquial la variante *everybody should get their hat*, con un posesivo de plural no marcado en cuanto al género, pero tal variante ha sido condenada como no estándar. Mucha gente considera, sin embargo, que es más elegante que citar a la vez la forma masculina *his* y la femenina *her*, así: *everyone should get his or her hat*. Por lo que respecta a los pronombres de sujeto *she* 'ella', *he* 'él', se ha sugerido la creación de una forma *tey*, neutra en cuanto al género, o una combinación del tipo *s/he*.[7] Claro que, ante todo esto, uno puede preguntarse

6. En todos los países los grupos feministas han intentado «juegos lingüísticos» que afirmen la presencia de la mujer mediante la sorpresa del interlocutor: en España, por ejemplo, se ha hablado de *darse la vida madre*, de una *promujer* (paralelo a *prohombre*) o de *mujereras* (por *hombreras*).

7. Algún destacado defensor del feminismo ha hecho ver recientemente cómo los llamados «genéricos androcéntricos» tienen repercusiones distintas en español y en inglés, debido precisamente a las características del género gramatical en las dos lenguas. Nos recuerda que —como señala la autora—, en inglés el género es «natural» y masculino equivale a varón o macho, de modo que cuando un padre le dice a su hijo pequeño en el zoo *look at him soar* (míralo cómo vuela) refiriéndose a un halcón, le está enseñando dos cosas: cómo vuelan los halcones y que los halcones son machos. En español, en cambio, el halcón puede ser macho o hembra, puesto que ser *de género masculino* no prejuzga, en esta lengua, nada sobre el sexo. La reeducación del hablante español, por tanto, no pasaría por evitar el masculino genérico sino por enseñarle a emplearlo de modo que no vea sólo machos debajo de él. Pese a este tipo de opiniones, otras personas siguen recomendando que se evite el masculino genérico y se recurra a dobletes del tipo *querido/-a amigo/-a* o a palabras no marcadas en cuanto al género, como *quien, alguien* en lugar de *el que, algunos*. El problema es que, dada la omnipresencia del género en español, resulta inviable aplicar esta regla de forma sistemática.

¿es que realmente el genérico androcéntrico tiene influencia en la forma de concebir el mundo?

Hay experimentos que demuestran que las mujeres se sienten excluidas cuando leen textos en que aparece el *he* genérico o cualquier otro procedimiento semejante. Cuando se pide a la gente que dibuje escenas que ilustren el contenido de tales textos, tienden a dibujar muchos más hombres que mujeres. Tales resultados muestran que la estructura de la lengua puede afectar los procesos del pensamiento y ponen de manifiesto el coste psicológico que supone para muchas mujeres ser no personas en su propia lengua. Y es que las mujeres ocupan los márgenes de la categoría «seres humanos», no son el prototipo de ella, justo de la misma forma que prototípicamente no pensamos en un pollo cuando se nos habla de la categoría «pájaros», sino en un canario o un gorrión. Claro que debemos proceder con precaución porque hay algunas lenguas aborígenes australianas en que el género no marcado es el femenino. Desgraciadamente no tenemos información adecuada sobre los grupos sociales en que se hablan tales lenguas. Hay otras en que [a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en español] se alude a los integrantes de un grupo con personas de ambos sexos utilizando un pronombre femenino plural, pero al menos en una de ellas se usa la forma femenina porque la presencia de una sola mujer basta para contaminar el grupo, lo que exige la presencia de un pronombre marcado.

Los ejemplos manejados nos autorizan en general a concluir que las categorías gramaticales pueden hacer que percibamos el mundo de una determinada manera, de modo que las mujeres queden de hecho contaminadas por su asociación con el fuego y las cosas peligrosas en dyirbal, perjudicadas por el uso en inglés de términos femeninos para crear o expresar una visión negativa de ellas [u ocultas por el empleo de los masculinos genéricos]. La cita que encabeza este capítulo llama la atención sobre hasta qué punto la imaginería mental asociada con Dios es masculina. Después de todo, Dios hizo el mundo a imagen de *él* mismo.

Si la percepción de las mujeres está culturalmente condicionada, sería esperable que la investigación antropológica revelara alguna diferencia interesante entre culturas por lo que respecta a la posición de hombres y mujeres. Y, en efecto, estas diferencias existen, pero hay que advertir que, la mayor parte de las veces, los antropólogos se olvidaron de las mujeres y convirtieron a los hombres en el objeto de estudio legítimo a la hora de entender una cultura. Uno de los estudios pioneros, que marcó el tono de la disciplina y trazó un método de trabajo todavía hoy ampliamente practicado, se centraba en el *kula*, sistema de comercio organizado a través de grandes distancias en la zona del

Pacífico suroccidental, en virtud del cual los brazaletes iban en una dirección y los collares en otra. Esta red comercial, a cargo de los hombres, fue considerada fundamental en todos los aspectos de la cultura de este pueblo, mientras que la recolección y comercialización de hojas secas que llevaban a término las mujeres ha pasado desapercibida hasta que hace poco tiempo se ha visto que desempeñaba un papel crucial en los ritos de iniciación a cada etapa de la vida propios de la comunidad, ritos que corrían a cargo de las mujeres.

No obstante, en algunos de los primitivos trabajos de antropología se hacen ciertas interesantes menciones a culturas con lenguas especiales para el hombre y la mujer. En yana, una de las lenguas amerindias, la mayoría de las palabras tienen formas distintas según el sexo del usuario. Las formas del varón las usan exclusivamente los hombres cuando hablan con otros hombres, pero las formas de la mujer las usan no sólo las mujeres cuando hablan con otras mujeres, sino también ellas mismas cuando hablan con los hombres, y los hombres cuando hablan con las mujeres.

Aprender a hablar como una dama

En los últimos años se ha prestado menos atención a las palabras concretas usadas sólo por los hombres o por las mujeres, y más a su estilo de conversación. Todos estamos familiarizados con el estereotipo de que las mujeres «parlotean» y «cotillean», mientras que los hombres «hablan de trabajo», pero la investigación actual revela que los hombres tienen oportunidad de hablar en una gama mucho más amplia de contextos que las mujeres, por ejemplo, en la interacción marido-esposa, en los debates televisivos, en las reuniones, etc. De las mujeres se espera que permanezcan en silencio, de modo que cuando hablan se nota y sus intervenciones se juzgan negativamente. Los temas que eligen las mujeres son distintos de los de los hombres, y estos temas —los niños, las relaciones personales...— se consideran banales comparados con los de los hombres: deportes, política, etc. Sin embargo esos juicios son un puro reflejo de nuestra concepción de hombres y mujeres, concepción que tiende a considerar más importante lo que hacen los hombres, sea lo que sea. Un periódico británico encabezaba con el titular «Charla de muchachas» («girl talk») un encuentro entre Margaret Thatcher e Indira Gandhi cuando las dos desempeñaban el cargo de Primer Ministro en sus respectivos países. En algún estudio se demostró que si partimos de una lista de temas juzgados previamente como banales por ambos sexos, las mujeres no hablaban más que los hombres de tales temas. De hecho, casi la mitad de todas las

conversaciones estudiadas, ya fueran mantenidas por hombres solos, mujeres solas o grupos mixtos, tocaron temas que habían sido considerados de forma independiente como insustanciales.

Lo que los estudios sí han revelado es la radical diferencia que existe en los patrones de interacción verbal entre mujeres solas y hombres solos, patrones que comienzan a perfilarse en los primeros años de vida, cuando ambos juegan en grupos de su mismo sexo. Los niños se mueven en redes sociales más amplias que las niñas, que tienden a jugar regularmente con una o dos amigas. De alguna forma el tamaño del grupo puede estar condicionado por los diferentes tipos de actividades a que se dedican. Se necesitan sólo tres niñas para saltar a la comba o dos para jugar a las casas, pero hace falta más gente para deportes de equipo como el fútbol. La interacción intensa en grupos del mismo sexo es quizá una de las razones fundamentales para la diferenciación ligada al género que han descrito los sociolingüistas.

Aunque se ha prestado mucha menos atención a las redes sociales de las niñas que a las de los niños, son fácilmente visibles las diferencias en el habla empleada por cada uno de los sexos cuando juegan. Las niñas usan la lengua para crear y mantener la cohesión, y sus actividades son generalmente cooperativas y no competitivas. La diferenciación entre ellas no se establece en términos de poder. Cuando surgen conflictos, el grupo se deshace. Tiende a no tolerarse la tiranía y las niñas usan formas como «vamos a...» o «podíamos...» para instar a las otras a hacer cosas, en lugar de echar mano de su poder personal. Cuando discuten argumentan más con las necesidades del grupo que con las suyas personales.

Los niños, en cambio, suelen organizar los grupos más jerárquicamente, y la posición que se ocupa en esa jerarquía es primordial. Usan el habla para asegurarse el dominio, y para atraerse y mantener la audiencia cuando otros tienen la palabra. Más que sugerir lo que debería hacerse, lo ordenan. Valoran determinadas actividades lingüísticas como el bromear o el contar cuentos. Cada niño ha de aprender a conseguir cancha para labrarse su prestigio personal. Algunos de los trabajos sociolingüísticos más detallados sobre las habilidades verbales de las pandillas de niños se han llevado a cabo en las comunidades negras de Estados Unidos; en ellas se valoran determinadas actividades de tipo competitivo, como salmodiar o recitar aleluyas *(playing the dozens)* en las que se intercambian insultos, generalmente referidos a la madre. A veces adoptan la forma de coplillas pareadas y otras son simples retos o pullas del tipo «Tu madre va a la iglesia con zapatillas de tacón alto». Gana el niño que tiene mayor repertorio de aleluyas y que las dice mejor. Se da mucho valor al lenguaje obsceno y a los tacos.

Algunas de las diferencias mencionadas pueden observarse en las siguientes muestras de habla, obtenidas en grupos de niños o niñas de raza negra, de clase obrera y de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años. La primera muestra corresponde a un grupo de niños que se están fabricando tirachinas con unas perchas, y la segunda a un grupo de niñas que están usando cierres de botellas para hacer anillos:

Michael: Dame los alicates.
Muy bien. Dame tu percha Tokay.
Huey: Lárgate.
Fuera de aquí Gitty.
Michael: Quita de aquí Huey.
Huey: No me quito de ninguna parte.

Sharon: Vamos a dar una vuelta por Subs y Suds.
Pam: Podíamos buscar más botellas.
Terry: Quizá podemos cortarlas así.
Pam: Tenemos que encontrar más botellas.

Ejemplos como los mencionados no corroboran una de las explicaciones manejadas a veces por los sociolingüistas para dar cuenta de las diferencias ligadas al género. Dicen que tanto los niños como las niñas aprenden en primer lugar la «lengua de las mujeres», dado que son las madres en casa y las maestras en la escuela quienes se ocupan de ellos. Que luego, generalmente durante la adolescencia y por influencia de sus amigos, los niños adoptan una forma de habla menos estándar, mientras las niñas siguen más apegadas a la norma. Ciertamente hay abundantes datos que indican que los niños varones intervienen más en clase y se atraen más la atención de los profesores, pero eso mismo sucede también en casa. Por otra parte hemos visto en el capítulo 3 que los patrones de diferenciación según el género ya están presentes en los primeros años de la escuela, lo cual sugiere que niños y niñas toman contacto con las normas que corresponden a su género incluso antes de ir al colegio. Las madres prestan más atención a sus hijos varones y los libros de texto, ya desde preescolar, típicamente presentan a los varones en papeles más activos y más variados. En los cómics y en los dibujos animados el dominio masculino también es notorio.

Incluso niños de 6 años de edad con los que trabajé en Edimburgo eran conscientes de las diferencias de habla entre niños y niñas. Decían que las niñas hablaban de forma más fina y que los niños eran más toscos y usaban más argot y más tacos. Existe además un cierto entrenamiento por parte de las madres y de los maestros (¡e incluso de los vecinos!), que les dicen a los niños y niñas cuál es la forma correcta de hablar. Hay recogido un caso en que una mujer recuerda vívidamente cómo cuando era niña su madre le saltó un diente de una bofe-

tada por usar la palabra *ken*, propia del dialecto local, en lugar de *you know* 'sabes'.[8] Se trata quizá de un ejemplo extremo de la presión ejercida sobre los niños para que se adapten a la forma de hablar que los adultos estiman adecuada. Una niña de 10 años me contó lo siguiente, en respuesta a la pregunta de si su madre le había dicho alguna vez que hablara correctamente:

> *Niña*: Si hay alguien fino delante. Por ejemplo, hay personas que vienen, hay gente nueva que vive en la misma escalera adonde nos hemos mudado y llega y yo siempre estoy diciendo «*doon Shep*» [lit. «abajo, *Shep*». *Shep* es el perro y *doon* es la forma local de pronunciar *down*, 'abajo'], porque *Shep* es mi perrito, y yo le digo «doon» ['abajo']. Mi mamá dice: «Eso no se dice, se dice *sit down* ['siéntate']». Porque a ella no le gusta que yo hable mal.
>
> *Suzanne Romaine*: ¿Por qué piensas que no le gusta?
>
> *Niña*: Bueno, si hablo mal, a ella no le gusta cuando hay otra gente delante porque van a pensar que somos poco elegantes.
>
> *SR*: ¿Tu mamá habla siempre de un modo fino?
>
> *Niña*: No habla fino realmente, pero corrige todas sus palabras.
>
> *SR*: ¿Y los profesores? ¿Te dicen algo alguna vez sobre tu forma de hablar?
>
> *Chica*: Yo no le digo nunca «doon» al profesor.

Queda claro que esta niña sabe mucho sobre la significación social de las opciones de que dispone, que son usar las formas escocesas propias de la localidad o hablar una variedad más cercana al inglés estándar. Y evalúa esas formas de hablar de la misma forma que lo hacen sus paisanos adultos, es decir, emplear la variedad local de Edimburgo es «hablar mal», mientras que acercarse más al estándar es «fino».[9] Además es consciente de que la forma en que uno habla determina de forma importante la impresión que causa en los otros, y de que los otros hacen valoraciones sociales basándose en el habla. Ha aprendido también que hay al menos dos contextos en que debe cuidarse el habla: delante de extraños y con el profesor en el aula. Es capaz también de identificar la pronunciación local «doon» como inadecuada para tales contextos. Ésta es la forma que probablemente utilizará con más frecuencia en casa con la familia y, como ella dice, cuando se dirige a

8. Me cuenta un compañero las regañinas —e incluso algún coscorrón que otro— que tuvo que soportar de niño por usar la palabra *níu*, variante local de *nido*. Los dialectólogos hispánicos han recogido con frecuencia testimonios de corrección de un hablante por parte de sus familiares y convecinos.

9. Es frecuente, además, que existan en las diversas comunidades formas especiales para referirse a ese «hablar mal» que debe ser evitado, sobre todo porque «hablar mal» es una expresión muy ambigua en español (puede significar «hablar en términos no estándar», pero también «expresarse trabajosamente», «no tener elocuencia o expresividad», «decir palabrotas», etc.). Así, en una pequeña comunidad estudiada por mí, era «hablar chosco» lo que propiamente aludía a lo que aquí ahora interesa.

su perro. En casa y con los miembros del propio grupo, tal forma de hablar es la normal y no marcada, pero fuera significa «hablar mal».

Los niños varones también son corregidos, como se desprende de lo que me contó uno cuyos vecinos lo corregían:[10]

> Los vecinos de al lado (me corrigen) porque tienen un niño de 4 años que se llama Andrew y no quieren que coja malas costumbres y siempre están controlándome para que no lo diga («done» en lugar de «did»), porque normalmente voy allí a cenar cuando no hay clase y siempre me están corrigiendo por eso. Cuando yo digo —y no sé si está bien o no— yo digo algo como «I *done* something today» [«hice algo hoy»], ellos saltan «DID no DONE», y así todo el tiempo.

Está claro que muchos niños y niñas de preescolar tienen nociones consistentes acerca de lo que es «correcto» o «incorrecto», pero no lo está tanto el momento en que empiezan a asociar la «corrección» específicamente con el habla femenina. Un estudio trató de investigar a qué edad se aprende a distinguir el habla masculina de la femenina mostrando a los niños y niñas una serie de dibujos acompañados de frases como «Vaya, se ha estropeado la tele» y preguntándoles si pensaban que eso lo había dicho un hombre o una mujer. Se hizo lo mismo con los adultos, y sus respuestas se compararon con las de los sujetos infantiles, cuyas edades oscilaban entre los 6 y los 11 años. Sin embargo los resultados son difíciles de interpretar, porque en realidad a unos y otros se les estaban pidiendo cosas diferentes: mientras los adultos manifestaban sus propias intuiciones sobre el habla de los adultos, a los niños se les pedían inferencias sobre la conducta lingüística de los adultos. Dicho de otra forma, las respuestas dadas por los más pequeños indicaban que ellos asociaban el sexo con el tema. Así, suponían que la frase: «Vaya, se ha estropeado la tele», era más bien propia de un hombre porque es papá el que ve la tele, el que la pone a punto, etc. Los juicios de los niños mayores, sin embargo, coincidían con los de los adultos.

Al entrar en relación con sus amigos, los niños y niñas pueden sufrir presiones divergentes. Los niños varones sienten que tienen que hablar de forma «poco fina», sin remilgos de corrección, si no quieren ser ridiculizados. Las niñas se ven obligadas a algo parecido para integrarse en el grupo, pero tienen que tener cuidado de no pasarse, porque entonces la gente las juzgará de forma negativa. Expresaba muy bien ese conflicto una de las niñas entrevistadas cuando se estaba estudiando en Birmingham la influencia sobre ellas de sus compañeras de

10. Los paréntesis son aclaraciones de Suzanne Romaine. Los corchetes, del traductor.

juegos. Decía: «Siempre tratas de ser como los demás. No quieres que se rían de ti, ser más fino que los demás. Entonces se meten contigo. Pero si usas palabras vulgares y esas cosas, la gente no piensa muy bien de ti.»

En un estudio sobre el francés, las niñas se corregían unas a otras las desviaciones de la norma estándar, como puede verse en este extracto:

> *Niña 1*: Moi, j'ai un oncle qui s'appelle Gérard [Yo tengo un tío que se llama Gerard].
> *Niña 2*: Ah, bon [¿Ah sí?].
> *Niña 1*: Ouais [Sí (con pronunciación no estándar)].
> *Niña 3*: On dit pas «ouais». On dit «oui» [No se dice «ouais». Se dice «oui»].
> *Niña 1*: Mois, j'sais dire les deux [Yo sé decir las dos cosas].
> *Niña 3*: Ici, on dit «oui» [Aquí se dice «oui»].

Algunas veces, sin embargo, los grupos de amigos y compañeros de juegos ejercen sobre sus miembros una poderosa presión hacia normas que chocan frontalmente con las de la familia y la escuela. La influencia de tales grupos puede incluso afectar al rendimiento académico y la habilidad de lectura. En una escuela de Edimburgo, donde llevé a cabo una serie de entrevistas con los alumnos, un grupo de niños varones aplicaba un sistema de multas a los que cooperaran demasiado con los profesores. El éxito escolar es irrelevante para el prestigio dentro del grupo. Algunos niños están menos integrados que otros en las actividades del grupo y pertenecen al sector de los «cojos»[11] porque no conocen sus reglas. Son precisamente esos niños los que usan formas de habla más cercanas al estándar. En cambio los más integrados rechazan la ética de la escuela y su forma de hablar rompe constantemente las normas de corrección establecidas. Esto es justamente lo que habían descubierto algunos de los trabajos sobre redes sociales descritos en el capítulo anterior, es decir, que ciertos tipos de estructura grupal pueden tener consecuencias sobre la conducta lingüística.

Una de las explicaciones manejadas para el hecho de que las mujeres usen más que los hombres las formas de prestigio y den mayor importancia a la cortesía es que los medios de expresión lingüística constituyen para ellas la forma de alcanzar el estatus social que el hombre consigue por otros procedimientos, tales como la profesión y, ligada a ésta, la educación. Dado que a las mujeres se les ha negado durante

11 El término ha sido empleado en un conocido estudio sobre los «Jets», pandilla juvenil de Harlem, para referirse a los miembros periféricos que mantenían lazos débiles con ella.

largo tiempo la igualdad profesional y educativa con los hombres, esas variables no constituyen indicadores fiables de su estatus real ni del estatus al que aspiran. Relacionada con lo anterior está también la hipóteis de que usar formas de habla no estándar arrastra connotaciones de masculinidad. Para probar estas hipótesis se aduce, por ejemplo, que, cuando a las mujeres se les pregunta expresamente por su conducta lingüística, dicen usar más formas estándar de las que realmente usan, justamente lo contrario de lo que hacen los hombres. De ello se deduce que, para éstos, las formas no estándar gozan de un prestigio «encubierto» (*covert prestige*), mientras que el prestigio «abierto» o «manifiesto» (*overt prestige*) asociado con la variedad estándar es más importante para las mujeres. Puede que en todo esto haya algo de cierto, pero tal explicación sigue reposando aún en los presupuestos de que hay ciertas cualidades inherentes a uno u otro sexo, en concreto ahora la preocupación de la mujer por el estatus.

La mayor parte de los primeros estudios sociolingüísticos fueron de hecho realizados por hombres, y muchas de las preguntas que se planteaban acerca del comportamiento de varones y mujeres tenían un sesgo masculino. Por ejemplo en Nueva York un investigador (varón) pedía a mujeres y hombres que leyeran un pasaje cuyo final recogía una nada halagadora comparación entre el primer perro y la primera novia: «Me imagino que a la mayor parte de nosotros nos sucede lo mismo: nuestro primer perro es como nuestra primera novia. Nos produce más preocupaciones de las que merece, pero no podemos olvidarla.» En otra parte de la entrevista se preguntaba también a informantes de ambos sexos por diferentes piezas léxicas. Pero mientras las de las mujeres tenían que ver, por ejemplo, con sus juegos de infancia, las de los hombres hacían referencia, entre otras cosas, a los términos aplicados a las chicas e incluso a los órganos sexuales de éstas. A partir de datos como éstos, los investigadores posteriores se han planteado, nataturalmente, las relaciones establecidas entre los sociolingüistas varones y sus informantes femeninas. Muy probablemente un cambio de impresiones sobre el juego de la pata coja entre un hombre y una mujer no creará el mismo ambiente que una charla entre hombres sobre el lenguaje obsceno.

Los vínculos habla femenina-dialectos sociales necesitan también ser reexaminados desde un punto de vista nuevo que no se base en las clases sociales, pues las relaciones de hombres y mujeres con la estructura de clases son desiguales. Desde una perspectiva marxista, es evidente que las mujeres no tienen la misma relación que los hombres con los medios de producción: se dedican a ocupaciones muy específicas, principalmente trabajos de oficina mal remunerados, y, naturalmente, a labores del hogar, empleo que normalmente ni se paga ni se

liga con la estructura económica general. De hecho la existencia de palabras marcadas como la inglesa *housework* [lit. «trabajo de casa»] frente a la neutra *work* «trabajo» [o la aplicación del sintagma «sus labores» para describir la profesión de una mujer que se dedica al hogar] son una muestra más del carácter «desviante» de la mujer y sus actividades. El mundo del trabajo es un mundo masculino, de modo que lo que las mujeres hacen en casa no es realmente un trabajo y hay que llamarlo de otra manera. De donde viene también la idea de que la mujer que se dedica a su casa «no trabaja», a pesar de que muchas amas de casa con hijos tienen un horario laboral de noventa horas a la semana. A mayor abundamiento, una «madre trabajadora» sólo lo es si trabaja fuera de casa, lo que comporta un doble sesgo contra la mujer: es «desviante» una mujer que trabaja, como lo es también una «madre» que trabaja. Sin embargo, como han señalado los movimientos feministas, es precisamente el trabajo de la casa el que hace factible la moderna economía capitalista, puesto que permite al hombre trabajar en el mercado exterior al liberarlo de las servidumbres domésticas, por cuya realización tendría que pagar. Según cifras de la Naciones Unidas, las mujeres realizan casi dos tercios del trabajo del mundo, pero reciben por él la décima parte de la renta generada y poseen un 1 % de sus bienes.

Sólo en las últimas décadas, con la aparición de los movimientos feministas, los departamentos gubernamentales y las disciplinas académicas (por ejemplo, la sociología) se han planteado la relación entre mujer y clase social como una cuestión política y como un problema técnico para las estadísticas oficiales. Los censos y otros informes se basan en un concepto patriarcal de clase social: la familia es la unidad básica del análisis, el hombre es el cabeza de familia y su profesión determina la clase social de todos los miembros que la integran. La mujer desaparece del análisis, puesto que sus actividades no se tienen en cuenta y su estatus viene definido por la profesión del marido. Las panorámicas sociolingüísticas sobre dialectos urbanos que comenté en el capítulo anterior han adoptado acríticamente esa noción de estatus social. Pero si nos basamos en los datos del censo británico de 1971 resulta que en más de la mitad de las parejas habría que atribuir una clase distinta a cada uno de sus miembros. También ha quedado obsoleto el concepto de familia nuclear compuesta por el hombre, la mujer y los hijos. Estudios llevados a cabo tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos han puesto de manifiesto que ya a finales de los sesenta la mayoría de las familias no eran de este tipo y en los últimos años los informes de los gobiernos vienen señalando cómo la quiebra de tal estructura familiar tiene serias consecuencias para la sociedad.

Todo esto significa que no sólo hay que volver a examinar los patrones de relación entre lengua y sexo, sino también las explicaciones que se han dado para ellos. Si hombres y mujeres de la llamada «clase obrera» no tienen realmente el mismo estatus, entonces las comparaciones entre clases no son válidas por igual para los dos sexos. La metodología basada en las «redes sociales» que presenté en el capítulo 3 muestra que determinadas estratificaciones de clase se entienden mejor si se plantean como diferencias entre hablantes masculinos y femeninos. En el estudio sobre Belfast había un grupo de mujeres de clase obrera que se movía en redes más impermeables y más densas que las de los hombres, y también superaban a éstos en el uso de formas no estándar.

«Cotillear» frente a «hablar de trabajo»

Observando el comportamiento adulto, vemos cierta continuidad entre la forma de hablar de los adolescentes y las estrategias de interacción social desplegadas en épocas posteriores de la vida. Hay elementos comunes entre los estilos de habla de chicos varones y hombres, visibles por ejemplo en la forma en que cuentan historias, toman postura verbalmente o discuten. Los hombres tienden al desafío, mientras que las mujeres no valoran la agresividad y sus conversaciones tienden a ser más interactivas y a buscar la cooperación. Emiten y buscan señales de acuerdo y ligan lo que ellas dicen a lo que dicen los demás. En los grupos exclusivamente femeninos es frecuente hablar de un mismo tema más de media hora; los propios sentimientos se comparten y las relaciones personales son tema de conversación. Los hombres, sin embargo, saltan de un tema a otro y compiten por contar anécdotas sobre sus logros. Raras veces hablan de sus sentimientos o de sus problemas personales.

Existen también diferencias en la forma de llevar la conversación. Las mujeres son respetuosas con los turnos ajenos, tienden a pedir disculpas por hablar demasiado y no les gusta que nadie monopolice la conversación. Los hombres compiten por el dominio, algunos hablan claramente más que otros y no se sienten obligados a ligar lo que ellos dicen a lo que dicen los demás, sino que, por el contrario, suelen pasar por alto lo que se ha dicho antes y acentuar su propio punto de vista.

¿Qué sucede cuando hombres y mujeres comparten la conversación? La existencia de esos modelos discursivos diferentes es una fuente potencial de conflictos. Un reciente éxito editorial sobre este tema defiende que la comunicación entre hombres y mujeres es semejante a la comunicación entre miembros de diferentes culturas. De hecho la falta de comunicación es una de las razones para el divorcio que

más frecuentemente se alega en Estados Unidos. Resulta muy común que las mujeres dirijan a sus maridos quejas del tipo «¿Por qué no me preguntas cómo me ha ido el día?» o «¿Por qué no me escuchas?». Todos nosotros estamos familiarizados con cómics o dibujos animados que presentan a un silencioso marido parapetado tras el periódico a la hora de la comida. Las mujeres quieren que su pareja sea como aquella amiga de la escuela a la que contaban todos sus secretos, y valoran los detalles en la conversación porque representan un signo de interés por los demás; pero los varones no son educados para ocuparse de los demás, y por ello tampoco usan el habla con esos fines. La mujer hace lo que se ha llamado el «trabajo sucio» («shitwork») de la conversación: a ella se le ha dejado tradicionalmente la responsabilidad de iniciarla, de buscar temas que sean de interés para el hombre y de mantenerlos vivos. Con todo y con ello suele terminar las conversaciones en desventaja, dado que el hombre acaba dominándolas.

En las conversaciones mixtas los hombres interrumpen más a las mujeres, con lo que éstas tienen dificultad para completar su turno de palabra y tienden a hablar menos. No es sorprendente, por tanto, que los hombres dominen los temas de conversación. De hecho podríamos incluso decir que para los hombres el objetivo de la conversación es ser el hablante. Ellas valoran más que ellos el saber escuchar. Muchas mujeres han pasado por la experiencia de ver ignorado su punto de vista hasta que un varón dice lo mismo: entonces el grupo lo considera una valiosa contribución al tema.

La reforma de la lengua: ¿un intento femenino equivocado de cambiar la historia?[12]

Hemos visto que la lengua refleja el estatus de la mujer, pero ¿significa esto que tiene que cambiar la sociedad para que cambie la lengua? ¿O puede la reforma lingüística contribuir a la reforma social? La lengua, que forma parte del problema, ¿puede convertirse en parte de la solución? Como dice una feminista, la superioridad del varón no debe confundirse con el poder del varón. La superioridad del varón es un mito que puede ponerse en evidencia mediante la educación o mediante un cambio en la propia consciencia, pero el poder del varón debe combatirse por procedimientos más radicales. Algunas voces feministas defienden que mientras las mujeres se vean forzadas a usar un lenguaje no hecho a su medida, el cambio es imposible. De ahí los intentos no sólo de purificar la lengua de resabios machistas, sino también de darle connotaciones positivas a términos como *solterona* o *bruja*. Insistir en el tratamiento neutro *Ms* [o en desterrar la distinción *Sra./Srta.*] es minar de forma bien visible el poder del varón. Muchas mujeres usan deliberadamente en sus escritos el femenino con valor genérico [es decir, por ejemplo, «Las que piensen eso están equivocadas» en lugar de «Los que/quienes piensen eso están equivocados»] para producir un choque sorpresivo en sus lectores. Una feminista escribe que los varones que se sientan incómodos podrán darse cuenta de cómo se sienten las mujeres a los pocos minutos de abrir la mayor parte de los libros. Hay que reformar el uso si quiere conseguirse una autoimagen positiva. El caso de las mujeres puede compararse al de otras minorías como los negros: señalan éstos cómo el término «negro» tiene connotaciones negativas, bien visibles en palabras del tipo «mercado negro», «oveja negra», «bola negra», «suerte negra», etc., y tratan de convertirlas en positivas no cambiando la palabra por otras como «de color», sino afirmando por todos los medios que lo negro es bonito.

Las mujeres se han quejado de que existen en inglés [y en otras lenguas] lagunas léxicas para referirse a las experiencias femeninas. Por ejemplo, ni el inglés [ni el español] tienen ninguna expresión correspondiente a *virility/virilidad* en el sentido de «capacidad sexual del varón»[13] por lo que se ha propuesto *gynergy* [en español sería *ginergia* o *ginergía*]; en inglés *emasculate* [y en español *emascular, castrar*] se aplican básicamente a los varones; [en correspondencia con *histeria*, comportamiento típicamente asociado con las mujeres, incluso desde el punto de vista etimológico (procede de la palabra griega para «matriz»)], se ha creado y utilizado *testeria* [conducta propia de quien, absorbido por su trabajo, descuida la ternura hacia sus hijos y su familia].[14] Como indica el epígrafe con que he iniciado esta sección del capítulo, hay hombres que consideran algunos de estos cambios como ridículos.

12. El título es mucho más expresivo y cargado de intenciones y sugerencias que en español, pero resulta intraducible: en lugar de «intento femenino equivocado» en inglés dice *misguided*, palabra inexistente creada sobre *misguided* 'equivocado' mediante el cambio de *mis* por *ms*. que, como se recordará, es la fórmula habilitada para sustituir a *miss* o *mrs* (*Sra., Srta.*). Por lo que respecta a *historia*, en el original no aparece *history*, que es la palabra habitual, sino *herstory*, en que se ha sustituido el supuesto posesivo masculino *his* por el femenino *her*. En realidad el epígrafe procede del título de un artículo publicado en *Time* en 1972 (véase la bibliografía del final del capítulo).

13. Nótese que, en efecto, tanto *frígida* como *ninfómana* aluden a las capacidades sexuales de la mujer, pero se trata de capacidades anormales, peyorativamente marcadas o por defecto o por exceso, sin términos medios.

14. Otros «vacíos léxicos» mencionados para el español son las correspondencias femeninas para *hombría, caballerosidad, hombre de bien, hombre de Estado, hidalguía* e incluso *pene*, que, hasta la habilitación hoy más o menos extendida de *vulva*, sólo contaba con contrapartidas malsonantes y vulgares (*coño, parrús, chumino*, etc.).

Pero probablemente todas las innovaciones deliberadas son acogidas en principio con una sonrisa.[15] Cuando, por ejemplo, ya hace muchos años se propuso en alemán *Frau* 'señora' para sustituir como tratamiento a *Madame* un historiador predijo imprudentemente que tal cambio nunca sería aceptado, pero de hecho lo ha sido. Un colega alemán me confió divertido que hoy día todas sus ayudantes exigían que se las llamara *Frau*, cuando tradicionalmente les hubiera correspondido, como a jóvenes solteras, el tratamiento *Fräulein* 'señoritas', con el sufijo diminutivo *-lein*. Como era de esperar no existe el correspondiente *Herrlein* para varones solteros [y lo mismo pasa en otras lenguas, español incluido, donde *señorito* no es, lógicamente, el correlato neutro de *señorita*]. Una mujer alemana, ahora catedrática, me contó en una ocasión cómo su director de tesis se resistía a llamarla *Frau Professor Doktor* en lugar de *Fräulein Professor Doktor*. La batalla de las mujeres por su derecho al *Frau* continúa hoy todavía. Y lo curioso es que la razón para introducir este tratamiento en lugar de *Madame* no tuvo en principio nada que ver con el feminismo y sí con el intento de purificar el alemán de préstamos extranjeros, franceses sobre todo. Ahora algunas feministas alemanas sugieren que *frau* debería reemplazar también al indefinido *man*, que funciona como genérico androcéntrico cuando se emplea en frases del tipo *man soll das nicht machen* 'uno no debería hacer eso'.

Por mi parte he notado cierta resistencia, sobre todo en Gran Bretaña, al tratamiento *Ms*, e incluso a otras fórmulas posibles para evitar la distinción «Sra.» y «Srta.». Yo tuve que discutir seriamente con mi banco para que permitieran que en los cheques figurara mi nombre sin ningún tipo de tratamiento. Lógicamente, para algunas mujeres cabe también la opción de recurrir a sus títulos profesionales, pero también aquí puede haber problemas. Una vez tuve la experiencia de dar mi nombre precedido de *Dr*, y recibí la agresiva réplica de «¿Pero es *Señora* o *Señorita*? Acabamos discutiendo, porque yo entendí que se me estaba queriendo poner en mi lugar y me negué a contestar. La situación me recordó a lo que ocurre con *boy* 'chico' usado para referirse a hombres negros adultos, sobre todo en contextos coloniales, y que es un insulto evidente. El doctor Poussaint cuenta cómo en una ocasión fue detenido por un policía blanco en una ciudad del sur de Estados Unidos y cómo el policía lo humilló negándose a darle el título que le correspondía [los subrayados son del traductor]:

15. O, en todo caso, con un gesto de extrañeza. Así sucedía en España cuando los medios de comunicación empezaron a usar —con ocasión de la llegada al cargo de Margaret Thatcher— la expresión *primera ministra*; o *jueza*, algún tiempo más tarde. Hoy, aunque muchos hablantes no usen estos términos e incluso se opongan ellos, se han acostumbrado a oírlos y a leerlos y ya no les resultan sorprendentes.

«What's your name, *boy*?», the policeman asked. [«¿Cómo te llamas, *chico*?», preguntó el policía.]

«Doctor Poussaint. I'm a physician.» [«Doctor Poussaint. Soy médico».]

«What's your first name, *boy*?» [«¿Cómo te llamas de nombre, *chico*?»]

«Alvin.»

Muchos argumentos se han manejado contra algunos de los cambios propuestos por los movimientos feministas. Por ejemplo, hay quienes objetan que la forma de escribir *Ms* no se corresponde con la pronunciación. Pero pasa lo mismo con *Mrs*, *Mr* y con un buen número de palabras del inglés. La verdad es que muchos de los razonamientos no parecen sino nacidos del resentimiento de algunos hombres al ver peligrar el actual estado de cosas. Como dijo uno de ellos, resulta «horriblemente difícil saber hoy en día si una mujer está casada o no, por culpa de esa ridícula manía de no tomar el apellido del marido». ¡Pero es que de eso se trata precisamente! El estado civil de una mujer es irrelevante y cuando se marca es sólo por conveniencia de los hombres. El apellido del marido o la distinción *Sra./Srta.* son símbolos de la posición de la mujer como propiedad del hombre y como objeto sexual cuya disponibilidad o no para otro debe quedar muy claramente marcada.

Muchas mujeres han defendido la desaparición de todas las palabras sexistas, pero ello no parece factible ni en inglés ni en otras lenguas. Y es que sería preciso eliminar no sólo casi todas las palabras específicamente referidas a la mujer, sino también las que se refieren al hombre, dado que, al ensalzar la figura de éste, atentan del mismo modo contra la igualdad lingüística. Tampoco está claro qué hacer con palabras aparentemente neutras, pero que tienen connotaciones muy distintas cuando se aplican a uno u otro sexo, como ocurre en inglés [y en español] con *professional* [*profesional*]: aplicada al hombre, la palabra es un cumplido, pero entre una profesional y una prostituta hay, para mucha gente, poca diferencia. Lo mismo ocurre para el inglés con *agressive* 'agresivo/a': de un varón se acepta e incluso se espera que lo sea, pero en una mujer es una cualidad indeseable por la amenaza que supone para el hombre. [En español la aplicación de esta palabra a uno u otro sexo tiene los mismos efectos que en inglés, pero su forma no es invariable; igual sucede con otros pares como *zorro/a*, *cortesano/a*, *verdulero/a*, *prójimo/a*, etc.] ¿Qué hacemos con estos términos? ¿Los eliminamos también? Es obvio que para que la reforma lingüística que se pretende tenga éxito debe cambiar la forma en que la sociedad ve a hombres y mujeres. Ahora bien, el lenguaje no es un

mero reflejo pasivo de la cultura, sino que también contribuye a crearla, de modo que la interacción entre lengua y sociedad es constante, y existe el peligro de que los nuevos términos que se van introduciendo adquieran el sesgo machista que ya tenían los otros. De hecho así está sucediendo con algunos de los supuestamente neutros.

El Departamento de Trabajo y otros organismos del gobierno de Estados Unidos han hecho algunos intentos de eliminar el lenguaje sexista en sus documentos. El Departamento de Trabajo, por ejemplo, revisó los títulos de casi 3.500 profesiones para que fueran sexualmente neutros. Así *stewardess* 'azafata' y su correspondiente masculino *steward* fueron uniformados en *flight attendant* «asistente de vuelo». (De nuevo puede verse que el uso británico es más conservador, puesto que las líneas aéreas británicas —British Airways— mantienen las palabras tradicionales.) El gobierno australiano incluso tiene un lingüista que actúa como asesor para cuestiones sexistas en sus publicaciones.[16] Hay estudios que muestran, sin embargo, que el sesgo se mantiene también en el uso de los términos presuntamente neutros y que se emplean de tal forma que perpetúan las desigualdades que los antiguos recogían. Así, se han cambiado *chairman* 'presidente', *salesman* 'vendedor' por *chairperson*, *salesperson* haciendo la composición sobre *person* 'persona' en lugar de sobre *man* 'hombre'. Pero resulta que ahora el término neutro se aplica sobre todo a las mujeres (véase la curiosa expresión *Madam Chairperson!*), con lo que de alguna forma vuelve a estar marcado y hay que plantearse hasta qué punto este tipo de reformas pueden llegar a buen puerto. Y es que, por el momento, la neutraliad sexual no es una categoría reconocida.

Como señalé al hablar de las lenguas que tienen género gramatical, como el alemán [y el español], los nombres que se refieren a personas tienen formas masculinas y femeninas: al. *der Kollege/die Kollegin*; [esp. *el compañero/la compañera*]. En inglés, en cambio, muchas veces el término es ya neutro. Las feministas alemanas han luchado por el uso de la forma femenina para las palabras en que existe, puesto que hasta muy recientemente se ha dado por supuesto que el masculino era genérico. Del mismo modo han abogado por términos neutros

16. En España, como es sabido, también se han tomado y se siguen tomando determinadas medidas de tipo administrativo, muchas de ellas promovidas por el Instituto de la Mujer, organismo de nueva creación. Entre las más recientes destaca la sustitución de *hembra* por *mujer* en el apartado de formularios y documentos que se refieren al sexo de la persona, así como la introducción del femenino en los títulos universitarios hasta ahora sólo formulados en masculino (nótese, por cierto, que esta medida corre paralela a la promovida por Estados Unidos, pero con recursos contrapuestos: allí se unifican los términos en uno común; aquí se pone en circulación el femenino). Han sido editados, por otra parte, folletos o «manuales de estilo» que recomiendan la prudencia en el uso del masculino genérico, la no distinción Sra./Srta., etc.

como *der/die Studierende* («Quien estudia») para reemplazar a los marcados *der Student/die Studentin* [*el estudiante/la estudianta*].[17] Estos pocos ejemplos son suficientes, sin embargo, para mostrar que la extensión y el tipo de reforma necesaria para desterrar del lenguaje las distinciones sexistas varían de una lengua a otra.

Tenemos algunos datos sobre los efectos de otro tipo que la reforma lingüística puede producir, datos procedentes de una serie de experimentos ideados para dilucidar si quienes han abandonado el uso de los genéricos androcéntricos han cambiado también su imaginería mental. Dicho de otra forma: quienes se muestran más igualitarios en su forma de hablar ¿lo son también de hecho en su forma de pensar? Se seleccionó un grupo de estudiantes de la Universidad de Harvard, aún no licenciados, entre los cuales había personas que habían cambiado sus usos escritos en el sentido antes mencionado, y personas que no los habían cambiado, y se les pidió que hicieran dibujos alusivos al contenido de la siguiente frase: *an unhappy person could still have a smile on his/her* (o *her/their*) *face* [lit.: «Una persona infeliz puede tener sin embargo una sonrisa en su cara.» De toda la frase inglesa, la única palabra marcada en cuanto al género es el posesivo correspondiente a «su»: si el poseedor es varón se emplea *his* y si es mujer *her*; *their* no indica género]. Pues bien, independientemente del pronombre usado y de si el sujeto había reformado o no sus usos escritos, los dibujos de figuras masculinas seguían superando a los de figuras femeninas. Sólo las mujeres que habían modificado sus usos produjeron más figuras femeninas, y ello con cualquiera de los tres pronombres. De donde se deduce que el cambio de los varones había sido meramente superficial y continuaban manteniendo esquemas mentales androcéntricos. Esto muestra que, al menos en algunos aspectos, las reformas lingüísticas han tenido sólo un éxito limitado. Propuestas en su mayor parte por mujeres, son también ellas quienes las toman más en serio. A los hombres cuesta más convencerlos, pero, claro, ellos pierden con tales cambios y son las mujeres las que sacan más provecho de ellos.

El cambio es significativo, sin embargo, si lo vemos desde la perspectiva de ciertos experimentos llevados a cabo en la década de los setenta. En ellos se ofrecía a los sujetos una serie de artículos para que los evaluaran. En unos casos, los artículos aparecían firmados por una mujer; en otros los firmaba un hombre, pero los artículos eran idénti-

17. Como ya he señalado, el feminismo ha seguido para el español líneas de actuación semejantes, si bien ni siquiera en su seno hay una postura uniforme con respecto a sustantivos como *juez*, tradicionalmente invariables en cuanto al género: ¿se mantiene esta forma para los dos sexos, cambiando sólo el artículo y demás adyacentes (*el juez/la juez*) o se la dota de terminación femenina (*el juez/la jueza*)? ¿Deberíamos hacer lo mismo con los terminados en *-a*, y habilitar *futbolisto, artisto*, junto a *futbolista, artista*?

cos. Pues bien, tanto hombres como mujeres los consideraban mejores y más científicos cuando llevaban firma masculina. Las mujeres, desde luego, no necesitan experimentos para percibir este tipo de sesgos. Fue en parte por esto por lo que Emily Brontë publicó su *Wuthering Heights* bajo el pseudónimo masculino de Ellis Bell. Desde entonces los estudios sobre la novela se han encargado de demostrar qué valoraciones tan diferentes recibió tras conocerse que su autor era una mujer.[18]

Los hombres han interpretado los resultados descritos como una indicación de que la imagen negativa asignada por los varones a las mujeres se había extendido también a ellas mismas, e incluso se mostraron sorprendidos de «los prejuicios de la mujer contra la mujer». Pero esto es connatural a cualquier posición subordinada: quienes ocupan la superordinada son más poderosos e imponen su propia forma de pensar (y su lenguaje) como la única válida. La conducta de esas mujeres recuerda la de los niños y niñas negros que, en algunos experimentos llevados a cabo en los años cuarenta, preferían las muñecas blancas a las negras; y recuerda también la de los hablantes de variedades no estándar que consideran a quienes usan las estándar más inteligentes, triunfadores, etc. Con frecuencia tales estudios se utilizan para reforzar la situación existente: los productores de dibujos animados, por ejemplo, sostienen que tanto los niños como las niñas prefieren que los protagonistas principales sean masculinos. Estudios posteriores sobre preferencias han mostrado, no obstante, que algunas de las mencionadas actitudes negativas han cambiado de signo. Por lo que respecta a la televisión, la asignación a las mujeres de papeles más positivos mejorará, con toda probabilidad, la imagen femenina.

Las mujeres que ejercen una profesión tienen que emplearse a fondo para competir con los hombres en igualdad de condiciones. Siempre estarán en desventaja si no adoptan algunos rasgos del estilo de interacción de los varones, pero cuando lo hacen son consideradas menos femeninas y criticadas por hombres y mujeres, en aplicación de un doble canon de medida. Así les ha sucedido, por ejemplo, a mujeres como Margaret Thatcher, y probablemente a todas aquellas que tienen que hablar en público, aunque en realidad a las mujeres británicas les basta con utilizar la RP [es, recuérdese, la pronunciación «estándar» o

18. Sin embargo resulta muy difícil decidir *a priori*, al menos hoy día y a partir del propio texto, el sexo —o el género— del escritor, como puso de manifiesto un curioso pasatiempo ideado por el diario *El País*: publicó (23 de octubre de 1993) cuatro relatos breves anónimos, reveló que dos pertenecían a hombres y dos a mujeres, e invitó a los lectores a descubrir cuáles de una manera razonada. El 11 de septiembre hacía un extracto de los resultados: «De las numerosísimas cartas recibidas, procedentes de 40 ciudades españolas y varias de Holanda, Suiza y Alemania, sólo el 4 % ha acertado los cuatro». Y muy pocos de los razonamientos extractados son propiamente lingüísticos.

«correcta»] para ser percibidas como más andróginas, según han puesto de manifiesto interesantes experimentos. Y es que hasta hace poco tiempo a las mujeres se les ha negado el acceso a los registros precisos para triunfar en sociedad. Fenómenos similares se observan en otras culturas, donde son los hombres los que controlan la lengua ritual «alta» y la variedad escrita. En la mayor parte de los países en desarrollo las mujeres muestran tasas de analfabetismo mucho más elevadas que los hombres por su menor asistencia a la escuela. Pedirle a una mujer que se comporte «como un chico más» es atacar los síntomas de la desigualdad femenina y no sus causas. Mucha gente además aduciría que algunos aspectos del estilo conversacional de las mujeres, más cooperativo que competitivo, deberían ser adoptados por los dos sexos, y así lo han hecho los grupos feministas en mítines y reuniones. En principio no hay ningún motivo para que una adecuada planificación lingüística no pueda cambiar las connotaciones y estereotipos negativos asociados con la mujer. Después de todo, beber cerveza pilsen se consideraba antes afeminado en Inglaterra y ahora es, por obra y gracia de las campañas publicitarias, una actividad de machos.

Se detectan ciertos signos de cambio a la hora de tratar las asimetrías lingüísticas en inglés [en español] y en otras lenguas. Muchas agencias oficiales, periódicos y empresas publicitarias tienen manuales de estilo que prohíben el uso de terminología sexista. Antes era frecuente que los artículos periodísticos se refirieran a las mujeres hablando de «girls» [«chicas»] en contextos donde para los varones se diría «men» [«hombres»]. Del mismo modo, la tendencia a comentar la apariencia física de las mujeres, pero no la de los hombres es algo que yo experimenté personalmente cuando tomé posesión de mi plaza en Oxford. Un periodista habló entonces de mi «blusa de seda llena de ringorrangos bajo un informal suéter a rayas» y describió mi peinado como partido al medio por la raya y «primoroso como las cortinas de una casa de muñecas». Me molestaron tales referencias no sólo por su irrelevancia para el contenido del artículo, sino también por su inexactitud: nunca me he hecho la raya en el medio, y no tengo blusas de seda ni con ringorrangos ni sin ringorrangos. Sólo me pongo camisas totalmente lisas, sin frunces, volantes ni adornos (de hecho juraría que no se diferencian en nada de las de los hombres). Pero la forma rutinaria y detallada con que se comenta el vestuario femenino muy rara vez se aplicaría a un varón.

Hay, sin embargo, como digo, indicios de que las normas de uso público de la lengua están cambiando. El *Deskbook on Style* [*Libro de Estilo*] del *Washington Post*, por ejemplo, dice que en la segunda referencia a una persona dentro de un artículo se usará sólo el apellido tanto para hombres como para mujeres, y que se evitarán expresiones

como «la preciosa morena» o «el sexo débil». En el mismo periódico han disminuido sustancialmente en la pasada década los genéricos androcéntricos y el uso de las iniciales intermedias en la primera referencia a las mujeres es más frecuente desde la introducción del manual de estilo.[19] Los límites para el cambio los marcan las diferencias que no son enteramente arbitrarias y convencionales, como el tono medio de voz. Aunque es posible imaginar que la asociación tono alto - falta de autoridad cambiará en el futuro, la verdad es que resulta poco probable.

Muchas voces feministas proclaman que no basta con esperar el cambio social y que las reformas lingüísticas son un medio de acelerarlo. El proceso es un camino de ida y vuelta y resulta irrelevante discutir si fue primero el huevo o la gallina. El conocimiento humano en general ha sido construido por los varones, y las mujeres se han limitado a ser, hasta hace poco tiempo, compañeras silenciosas. El estudio de las conexiones entre lenguaje y género ha experimentado un enorme crecimiento en las últimas décadas, pero, en el mejor de los casos, se considera todavía un tema para mujeres y un área banal de investigación que atrae a pocos varones.

Digamos, a modo de conclusión, que el estudio del habla masculina frente a la femenina es mucho más complicado de lo que a primera vista parece. La influencia del género cambia de cultura a cultura e interactúa, en grados diversos, con muchas otras características sociales de los hablantes, tales como la clase social, la edad, el contexto, etc. La existencia de un lenguaje sexista no es sólo un problema lingüístico, sino también social y requerirá, por tanto, cambios tanto en la lengua como en la sociedad.

Bibliografía anotada

El libro de Otto Jespersen, *Language: Its Nature, Development and Origin* (Londres: Allen and Unwin, 1922), dedica un capítulo a la mujer y su lenguaje. Uno de los estudios pioneros más influyentes (aunque ahora criticado) en el que se defiende la existencia de un «lenguaje de las mujeres» es el libro de Robin Lakoff, *Language and Woman's Place* (Nueva York: Harper and Row, 1975).

19 La «inicial intermedia» es la que corresponde al segundo nombre de una persona, es decir, el que precede al apellido. Lo que la autora señala es que en la prensa se hace figurar habitualmente tal inicial en la primera mención que se hace de una persona si es varón (por ejemplo: John T. Jones), pero no, o no hasta ahora, si es mujer (por ejemplo Mary Smith en lugar de Mary S. Smith).

También en los periódicos españoles pueden observarse cambios tendentes a la eliminación de las asimetrías. Así, con frecuencia se alude a las mujeres utilizando sólo su apellido, cosa que hasta ahora sólo se hacía anteponiéndole el artículo: *La Caballé, La Pardo Bazán.*

[Hay traducción española: *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Barcelona, Ed. Hacer, 1981.] Buenas apreciaciones de conjunto sobre la conexión de la lengua con el género pueden encontrarse en Jennifer Coates, *Women, Men and Language* (Londres: Longman, 1986), en Deborah Cameron y Jennifer Coates (eds.), *Women in Their Speech Communities* (Londres: Longman, 1988), en David Graddol y Joan Swan, *Gender Voices* (Oxford: Blackwell, 1989) y en Philip M. Smith, *Language, the Sexes and Society* (Oxford: Blackwell, 1985).

El sesgo masculino de la teoría lingüística se discute en Deborah Cameron, *Feminism and Linguistic Theory* (Londres: Macmillan, 1985).

Estudios más específicos son los de Betty Lou Dubois e Isobel Crouch, «The Question of Tag Questions in Women's Speech: They Don't Really Use More of Them, Do They? [sobre el supuesto mayor uso de las «tag questions» por las mujeres], *Language in Society*, 4 (1975), pp. 289-294; Pamela S. Kipers, «Gender and Topic» [sobre las relaciones entre tema y género], *Language in Society*, 16 (1987), pp. 543-557; Carol Edelsky, «Acquisition of an Aspect of Communicative Competence: Learning what it Means to Talk Like a Lady» [sobre qué significa «hablar como una dama» y cómo se aprende], en Susan Ervin-Tripp y Claudia Mitchell-Kernan (eds.), *Child Discourse* (Nueva York: Academic Press, 1977), pp. 225-243.

La cita de John Stuart Mill está tomada de su libro *The Subjection of Women* (1869. No se indica la editorial).

El análisis por medio de rasgos semánticos puede encontrarse, por ejemplo, en Geoffrey Leech, *Semantics* (Harmondsworth: Penguin, 1974). [Traducción española, *Semántica*, Madrid, Alianza Editorial, 1985 (2.ª ed.: la primera es de 1977). En España han difundido este sistema, tomado de Pottier y Coseriu fundamentalmente, Gregorio Salvador y Ramón Trujillo.]

El estudio sobre el habla de las niñas de Birmingham fue realizado por Jane Cullum y se expone en su tesis de MA «Peer Influence on the Choice of Some Linguistic Variants» (University of Birmingham, 1981).

El ejemplo de las pandillas de niños y niñas procede de Marjorie Harness Goodwin, «Directive/Response Speech Sequences in Girls' and Boys' Task Activities», en Sally McConnell-Ginet, Ruth Borker y Nelly Furman (eds.), *Women and Language in Literature and Society* (Nueva York: Praeger, 1980), pp. 157-173. Véase también el libro de Goodwin *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children* (Bloomington: Indiana University Press, 1990).

[Para los equívocos a que puede dar lugar la expresión «hablar mal», véase J. Borrego, «Actitudes y prejuicios lingüísticos: la norma interna del hablante», en *Estudios Filológicos en Homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1992, vol. I, pp. 121-135.]

El ejemplo francés está tomado de Claudine Dannequin, *Les Enfants baillonnés* (Los niños amordazados) (París: CEDIC, Diffusion Nathan, 1977).

[El estudio sobre los «Jets», pandilla juvenil de Harlem, es de W. Labov, «The linguistic consequences of being a lame», en *Language in the Inner City*, University of Pennsylvania Press, 1972.]

Para una crítica de las teorías de la estratificación aplicadas a las mujeres puede verse el libro de Ann Oakle *Subject Women* (Londres: Fontana, 1982).

El libro de Ashley Montague *The Natural Superiority of Women* (Londres:

Macmillan, 1968) da argumentos a favor de la superioridad biológica de la mujer.

El concepto de «lenguaje hecho a la medida del hombre» se maneja y discute en Dale Spender, *Man Made Language* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1980), y también en Mary Daly, *Gyn/Ecology; The Metaethics of Radical Feminism* (Boston: Beacon Press, 1978).

El artículo de Roger Brown y Albert Gilman «The Pronouns of Power and Solidarity» es la fuente habitual a la hora de describir las reglas que rigen el funcionamiento de los tratamientos, y ha sido reimpreso en múltiples compilaciones; por ejemplo en Paolo Giglioli (ed.), *Language and Social Context* (Harmondsworth: Penguin, 1972), pp. 252-282.

El ensayo de Mark Twain sobre «The Awful German Language» [«La terrible lengua alemana»] procede de *A Tramp Abroad* (Nueva York: Harper and Brothers, 1935), pp. 1147-1148.

[Para los «juegos lingüísticos» puestos en práctica en España por el feminismo militante, así como para las cuestiones ligadas al sexismo y a las relaciones entre sexo (o «género» en sentido cultural) y género gramatical puede verse con mucho provecho el libro de Álvaro García Meseguer *¿Es sexista la lengua española?*, Barcelona, Paidós, 1994. De él proceden las observaciones, recogidas en nota, en torno a las distintas repercusiones que tiene en inglés y en español el uso del masculino genérico. Por cierto que tales observaciones corrigen las ideas del mismo autor sobre el tema expuestas en su libro *Lenguaje y discriminación sexual*, 3.ª ed., Barcelona, Montesinos, 1988.]

El libro de Annette Schmidt *Young People's Dyirbal* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985) documenta la muerte del dyirbal.

La relación entre percepción del mundo y uso de pronombres genéricos se aborda en el artículo de Fatemeh Khosroshashi «Penguins Don't Care, but Women Do: A Social Identity Analysis of a Whorfian Problem», *Language in Society*, 18 (1989), pp. 505-526.

El libro de Deborah Tannen *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation* (Nueva York: William Morrow, 1990) [traducción española: *Tú no me entiendes*, Buenos Aires/Madrid, Javier Vergara editor, 1991] es un estudio muy fiable sobre el estilo conversacional de hombres y mujeres, aunque ha sido criticado por no prestar suficiente atención a las fundamentales diferencias de poder entre los dos sexos: véase la reseña de Senta Troemel-Ploetz, «Selling the Apolitical», *Discourse and Society*, 2 (1991), pp. 489-502, y el artículo de Aki Uchida «When "difference" is "Dominance": A Critique of the "Anti-Power-Based" Cultural Approach to Sex Differences», *Language in Society*, 21 (1992), pp. 547-568.

Sobre el tema de la reforma de la lengua véase Stefan Kanfer, «Sisspeak: A Misguided Attempt to Change Herstory», artículo publicado en el *Time* del 23 de octubre de 1972.

[Entre las publicaciones y documentos oficiales en español que tienen como finalidad terminar con el sexismo en el lenguaje pueden citarse *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*, Ministerio de Educación y Ciencia, Serie Coeducación, 1988, e *Igualdad de sexos en el lenguaje*, Consejo de Europa, Comisión de terminología en el Comité para la igualdad entre mujeres y hombres, 1986.]

El libro de Marlis Hellinger *Kontrastive feministische Linguistik: Mecanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen* (Lingüística Contrastiva Feminista: Mecanismos de Discriminación Lingüística en Inglés y Alemán) (Munich: Max Hueber Verlag, 1990) expone los esfuerzos del feminismo alemán para cambiar la lengua, y hace un análisis contrastivo muy útil de los diferentes problemas planteados por el alemán, el inglés y otras lenguas europeas.

CAPÍTULO 5

EL CAMBIO LINGÜÍSTICO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL

Cuando estaba en Suecia escribiendo este libro, me llamó la atención un interesante caso de cambio lingüístico. Parece ser que la juventud sueca ha empezado a usar la palabra *nörd* (del inglés americano *nerd*) para referirse a alguien tonto o estúpido. Existe igualmente el adjetivo derivado *nördig* 'tonto'. El nuevo uso ha sido comentado por la prensa y la radio, y algunos de mis colegas comenzaron a notarlo hacia el verano de 1991. Tras una cierta discusión del asunto, mis colegas y yo llegamos a la conclusión de que *nerd* probablemente cruzó el Atlántico y entró en Suecia a través de la película americana *Revenge of the Nerds* («La venganza de los tontos»), traducida al sueco como *Nördarna kommer* («Que vienen los tontos»). Otra aparente vía de entrada de la palabra son las visitas de los jóvenes a Estados Unidos. Algo parecido a lo dicho para Suecia sucede también en Dinamarca. No cabe duda de que la influencia de la cultura pop americana sobre la juventud de todas partes ha introducido un buen número de anglicismos en otras lenguas. Hoy día las posibilidades de que se produzcan cambios de este tipo son enormes: piénsese en cuánto más se mueve la mayoría de la gente y en qué gran medida está expuesta, a través de los medios de comunicación, a normas lingüísticas ajenas a su propia comunidad. En este capítulo me propongo examinar algunos de los mecanismos del cambio lingüístico y sus motivaciones sociales.

Dialectología y cambio lingüístico

Hace mucho tiempo que los lingüistas se vienen interesando por el cambio lingüístico. En el siglo XIX la lingüística misma se concebía

como una disciplina histórica y sus principales preocupaciones consistían en estudiar el desarrollo de las lenguas. Desde el principio la investigación histórica de los dialectos contribuyó teórica y metodológicamente al estudio del cambio lingüístico y sus hallazgos, centrados primariamente en la extensión de las formas en el espacio geográfico, han servido de base a la sociolingüística histórica. Los primitivos estudios llevados a cabo en Alemania y Francia pusieron de manifiesto la relevancia lingüística de las *isoglosas*: se llama así a los límites máximos que alcanzan los rasgos (o conjunto de rasgos) que definen una variedad de lengua.[1] Lo más importante, sin embargo, es que, desde una perspectiva teórica, esta forma de investigación desafió seriamente las concepciones anteriores sobre el cambio lingüístico. Por ironía del destino los primitivos estudios dialectales se habían emprendido para reforzar la hipótesis de que los cambios fonéticos se producían de acuerdo con leyes que no admitían excepción.[2] Este principio permitiría predecir, entre otras cosas —y se trata de un test clásico para la teoría— que todos los casos de /p/ del protogermánico pasarían a /f/ en alto alemán, independientemente de las palabras en que apareciesen. Las investigaciones mostraron, sin embargo, que esta llamada «mutación consonántica del alto alemán» tenía excepciones.

Ello puede verse en la figura 5.1, que muestra las isoglosas que separan la variedad llamada bajo alemán del alto alemán. Las isoglosas atraviesan de este a oeste Alemania (ligeramente al sur de Berlín) y Holanda y reflejan la pronunciación de las consonante finales *p*, *t* y *k* en palabras como *dorp/dorf* ('pueblo'), *dat/das* (forma del artículo) e

1. Por ejemplo en la dialectología española es importante la isoglosa de la *F-* inicial conservada (*fecho, forca, filo, formiga*...), que sirve, junto con otras, para establecer los límites entre castellano y leonés o entre aragonés y castellano; o la conversión de *L-* en *ll-* (*llobo, llino*...), que separa el leonés del gallego. Si para las variedades germánicas tiene gran importancia la línea de isoglosas Benrath-Ürdingen, que cita la autora líneas más abajo, en la Romania desempeña un papel similar la llamada «línea Spezia-Rímini», límite entre la Romania Oriental (rumano, dialectos centrales y meridionales de Italia) y la Occidental (dialectos del norte de Italia, dialectos réticos, francés, occitano, español, catalán, gallego-portugués). En esa línea confluyen las isoglosas de varios fenómenos importantes: sonorización o no de oclusivas intervocálicas (español: *cabo, cadena, amiga*; italiano: *capo, catena, amica*); solución palatal para *–KT–* (español *noche*) frente a solución no palatal (italiano *notte*); conversión de *C + e,i* en un sonido dental o interdental (Romania Occidental: español *ciervo, vecino*) frente a palatal (Romania Oriental: italiano *cervo, vicino*, con pronunciación de la consonante subrayada de forma muy cercana al sonido que en español se escribe *ch*); conservación o pérdida de *-s* final (español *hombres, llaves*; italiano *uomini, chiavi*).

2. Es decir, había una ley fonética del castellano que predecía, por ejemplo, que *-kt-* llegaba a *ĉ* (sonido escrito *ch*) a través de los siguientes pasos: *it > iĉ > ĉ*: *FACTU > feito > feicho > fecho*. Pero supongamos que uno de los pasos intermedios, *feicho*, no estuviera documentado y fuera, por tanto, una pura hipótesis. Es posible, sin embargo —y de hecho así sucede— que se mantenga en alguna zona dialectal. De ahí la importancia de la investigación de los dialectos para confirmar la regularidad de las leyes fonéticas. El problema, como en seguida señala la autora, es que el acopio de datos dialectales puso también de manifiesto que las leyes fonéticas establecidas no afectaban por igual a todas las palabras que contenían los sonidos implicados, lo cual, paradójicamente, atacaba su supuesta regularidad.

FIG. 5.1. *La mutación consonántica del alto alemán: distribución de formas dialectales de determinadas palabras pertenecientes al vocabulario común. Las palabras son:* ich *'yo';* machen *'hacer';* Dorf *'pueblo';* das *(forma del artículo);* Apfel *'manzana';* Pfund *'libra';* Kind *'niño-a'.*

ik/ich ('yo'). El primer miembro de cada una de esas parejas es la variante del bajo alemán, tal como hoy aparece en neerlandés (u holandés) moderno, y el segundo la variante del alto alemán, que se corresponde con la usada hoy en alemán estándar. Las isoglosas para *machen* cruzan el Rhin cerca de Benrath, ligeramente al sur de Ürdingen, punto donde lo hace la isoglosa de *ich*. Es la llamada «línea Benrath-Ürdingen», uno de los límites dialectales más importantes del alemán, que separa el alto del bajo alemán. Pues bien, conforme se avanza hacia el este, las isoglosas para esas dos palabras, y también para *dat/das*, *dorp/dorf*, etc., son las mismas. Pero cuando todas ellas confluyen con el Rhin se separan y dan lugar a una especie de abanico, el llamado «Rhenish fan» («abanico renano» o «abanico del Rhin»). Y ahí se rompe la regularidad, porque en los pueblos de esta zona los hablantes pueden mezclar rasgos del bajo alemán y del alto alemán, por ejemplo *dat* y *dorf*.

Y es que en la práctica la mayor parte de los cambios no son completamente regulares debido a que las innovaciones no gozan del mismo grado de difusión ni en el tiempo ni en el espacio. Muchas de las variables estudiadas hoy por los sociolingüistas tienen de hecho una considerable antigüedad y representan cambios de largo y lento desarrollo que aún no se han completado y que puede que no lleguen a completarse nunca en todas las variedades de la lengua. Y si ello a veces no se percibe del todo es porque la historia de la lengua se escribe normalmente desde la perspectiva de la variedad estándar y procesos como la segunda mutación consonántica germánica se tratan como *faits accomplis* (hechos consumados). Pero ya tuvimos ocasión de ver en el capítulo 3 cómo los patrones sociolingüísticos revelan la desigual difusión de la lengua estándar en los diversos sectores de la jerarquía social.[3] Por su parte, otras variables estudiadas hoy por los sociolingüistas pueden haber surgido recientemente y ser, por tanto, variables nuevas: la naturaleza e importancia de la variación que afecta a una lengua en un momento determinado es cuestión que debe ser investigada en cada caso. De cualquier modo, el estudio de la variación fónica en las sociedades industrializadas de occidente ha llevado al desarrollo de métodos que permiten radiografiar la extensión de las innovaciones, y la variación en el espacio y en el tiempo, tal como ha quedado ilustrada arriba, hace de la diferenciación dialectal un fenómeno lo suficientemente complejo como para que necesitemos recurrir a factores externos que nos ayuden a explicarla.

En concreto, los patrones de variación encontrados en el «abanico del Rhin» son fruto de la historia cultural. La «línea Benrath» se corresponde con la zona de influencia de la ciudad de Colonia desde el siglo XIII, y la «línea Ürdingen» con la de su influjo a partir del XVI. Las formas para *machen* quedaron fijadas en fecha más temprana que las de *ich*. La no coincidencia de las isoglosas puede explicarse suponiendo que el cambio fonético se originó en el sur de Alemania y después se extendió hacia el norte, cubriendo una extensión variable en función de factores geográficos y sociales. Entre los últimos se encuentra el prestigio social de los hablantes urbanos que usaban las nuevas formas y que convertieron las ciudades en focos de irradiación de las innovaciones. En los límites periféricos de tales centros de difusión en-

3. Un buen ejemplo para el español de lo que aquí se señala —entre los muchos que podrían aducirse— lo constituye el yeísmo o confusión de los sonidos escritos *ll* e *y*: antes se consideraba un fenómeno relativamente reciente (su antigüedad rondaría el siglo y medio), pero lo que ocurría es que antes no gozaba de la suficiente difusión geográfica o social como para que tuviéramos noticias de él. Por lo que hoy sabemos, parece que ya se daba en el XVI, tanto en España como en América, pero aún no se ha impuesto totalmente (sigue siendo un cambio en progreso) ni se ha admitido en la norma escrita.

CUADRO 5.1. *Representación esquematizada de las isoglosas que separan al alto y bajo alemán y que corresponden al cambio /p, t, k/ → /(p)f, s, x/*

Dialectos		*Piezas léxicas*					
		ich	*machen*	*Dorf*	*das*	*Apfel*	*Pfund*
Bajo alemán	1	ik	maken	dorp	dat	appel	pund
	2	ich	maken	dorp	dat	appel	pund
	3	ich	machen	dorp	dat	appel	pund
Alemán central	4	ich	machen	dorf	dat	appel	pund
	5	ich	machen	dorf	das	appel	pund
	6	ich	machen	dorf	das	apfel	pund
Alto alemán	7	ich	machen	dorf	das	apfel	pfund

contramos zonas de transición que típicamente muestran características propias de cada uno de los focos implicados. Más allá de esas áreas quedan otras no alcanzadas por las isoglosas, que conservan diversas reliquias lingüísticas y que suelen coincidir con lugares poco accesibles. De modo que con frecuencia resulta posible trazar patrones de asentamiento o rastrear el prestigio de las innovaciones examinando las isoglosas correspondientes o analizando la toponimia.[4] Se da incluso el caso de que las innovaciones salten de un centro urbano a otro, como veremos que sucede con la /r/ posvocálica en Estados Unidos, y dejen en medio áreas no contaminadas por el cambio, aunque al final acaben propagándose por ellas.

El «abanico del Rhin» es una isoglosa importante no sólo para la dialectología sino para la lingüística histórica en general por las cuestiones que suscita acerca del cambio. En el cuadro 5.1, representación esquematizada del haz de isoglosas que separan, en el espacio, las variantes alemanas del norte y el sur, vemos que tales isoglosas se disponen formando una especie de escalera. Este modelo sugiere que las

4. Un claro ejemplo español lo constituyen los límites entre el catalán y el aragonés: al norte de Huesca, por encima de Benabarre, las isoglosas se separan y forman también una especie de abanico, reproduciendo la distribución de las tribus prerromanas, de modo que en cada una de ellas el latín se diversificó de forma propia. Pero el territorio situado al sur de Benabarre se repobló de una manera homogénea conforme se iba conquistando a los musulmanes, de forma que la franja ocupada por los reyes de Aragón se separa nítidamente, mediante un haz de isoglosas que discurren todas unidas, de la franja ocupada por los condes de Barcelona. Por otro lado, la línea Spezia-Rímini, antes mencionada, se ha relacionado con los límites del asentamiento celta y con la diferente condición sociológica de los repobladores a uno y otro lado de la línea.

Por lo que respecta a la toponimia como indicio, recuérdese que en determinadas zonas del norte de España se dan una serie de fenómenos coincidentes con otros que aparecen en el área del sur de Italia ocupada por los oscos, y que probablemente no se deba a la casualidad que en tales zonas norteñas españolas aparezcan topónimos como *Los Oscos* (comarca de Asturias) y *Huesca*.

CUADRO 5.2. *Escala implicativa de las isoglosas que separan al alto y bajo alemán y que corresponden al cambio /p, t, k/ → /(p)f, s, x/*

Dialectos		*Piezas léxicas*					
		ich	*machen*	*Dorf*	*das*	*Apfel*	*Pfund*
Bajo alemán	1	–	–	–	–	–	–
	2	+	–	–	–	–	–
	3	+	+	–	–	–	–
Alemán central	4	+	+	+	–	–	–
	5	+	+	+	+	–	–
	6	+	+	+	+	+	–
Alto alemán	7	+	+	+	+	+	+

pronunciaciones nuevas seguían coexistiendo con las viejas, pero iban ganando terreno progresivamente. Las líneas 1 a 7 pueden considerarse dialectos distintos: el dialecto 1 no ha sufrido cambio, mientras que en el 7 éste se ha completado del todo y los números 2-6 corresponden a etapas intermedias. Para todo tipo de propósitos prácticos, si sólo tenemos en cuenta las dos variedades de los extremos el cambio parece haber afectado de forma uniforme y simultánea a todos los dialectos. Pero el esquema entero viene a ser una radiografía de las fases de transición y la línea que lo cruza dibuja la trayectoria del cambio, que se va extendiendo progresivamente de un dialecto a otro y de una pieza léxica a otra. En discusiones teóricas más recientes se aplica el término «difusión léxica» a los modelos de cambio que muestran esta misma forma, modelos que llevaron a un conocido dialectólogo francés a señalar que «chaque mot a son histoire» («cada palabra tiene su propia historia»).[5]

En trabajos más recientes sobre variación dialectal se ha intentado formalizar esta concepción del cambio según la cual las innovaciones se extienden en forma de olas, y se han propuesto modelos que predicen que el cambio (en el caso de la mutación germánica, una regla que sustituye *p* por *f*, etc.) avanza progresivamente por la lengua afectando

5. Por poner un ejemplo de nuestro entorno, es un hecho bien conocido que la pérdida de *f-* inicial en los viejos dialectos que hasta ahora la habían venido conservando (leonés, aragonés) no se ha producido como un fenómeno global de eliminación del fonema, sino como una sustitución término a término iniciada por los hablantes de mayor contacto con el exterior y en aquellas parcelas del vocabulario más fácilmente accesibles para todos y de mayor empleo. De modo que, pongamos por caso, mientras todos los hablantes de una comunidad dicen *horno*, *hormiga*, se encuentran divididos casi al 50 % por lo que se refiere a *feno/heno*, tienden hacia la conservación de *f-* en el caso de *facina/hacina*, y se muestran de nuevo unánimes (pero ahora en la solución dialectal) cuando se trata de *ferruje* 'óxido' o *farinato* 'tipo de embutido'.

primero a un entorno determinado en un *(iso)lecto* determinado y en un tiempo determinado para después pasar a otros. El término *lecto* designa a un conglomerado de rasgos lingüísticos que aparecen juntos, y muchos lingüistas lo utilizan (junto con *variedad*) para evitar las connotaciones ligadas al término *dialecto*, a partir del cual se ha formado *lecto* por regresión. El cuadro 5.2 muestra un modelo formal para el cambio llamado *escala implicativa* (*implicational scale*), en el cual los lectos y las unidades léxicas aparecen ordenados implicativamente.[6] Determinados entornos tienen una regla (+) o no la tienen (–), mientras que en otros la situación es variable, esto es, se encuentran en proceso de transición de + a – o viceversa. Dado que los lectos individuales (llamados a veces *isolectos*) están situados en un espacio y en un tiempo determinados, no recibirán todos con la misma rapidez cualquiera de los cambios que comiencen a producirse en alguno de los puntos del *continuum* espacio-temporal. El modelo permite integrar numerosos lectos en una gramática «polilectal» o «panlectal» que recoja todos los conjuntos de reglas posibles en un área temporal o espacial arbitrariamente delimitada. Algunos autores dirían que tales modelos responden incluso a una base psicológica real puesto que los hablantes tienen una «competencia polilectal» que no se reduce a la de su propio lecto.

El modelo permite asimismo hacer predicciones sobre la dirección y el grado de difusión de una regla, y decir, por ejemplo, que cuanto más se aleje de su punto de origen menos serán los entornos que están por encima de ella en una escala implicativa. El cambio comienza por los entornos más complejos y se va extendiendo progresivamente por la gramática de la lengua hasta afectar a los menos complejos. Tal esquema de difusión trae como consecuencia que las reglas se generalicen en el tiempo pero menos en el espacio, porque los cambios más tempranos llegan más lejos que los más recientes. En realidad, y generalizando, la difusión de los cambios lingüísticos es semejante a la que experimentan otras innovaciones, e incluso a la que muestran las enfermedades. De hecho los modelos empleados por los biólogos para recoger los avances de una epidemia se pueden aplicar perfectamente al cambio lingüístico. La figura 5.2 muestra una «curva en S», llamada así por su semejanza con una S aplastada, que podría corresponder tanto a la difusión de una epidemia como a la de un cambio: al principio afecta a pocas personas, pero después cobra ímpetu y prosigue su curso.

6. La escala ha de entenderse de la siguiente manera: si el cambio ha afectado a *Pfund* en un determinado lecto, afectará también a *Apfel, das*, etc.; si ha afectado a *Dorf*, afectará a *machen, ich*, pero no necesariamente a las voces de la derecha, es decir, a *das, Apfel, Pfund*, el que haya afectado a *ich* no implica que tenga que afectar a ningún otro entorno, etc

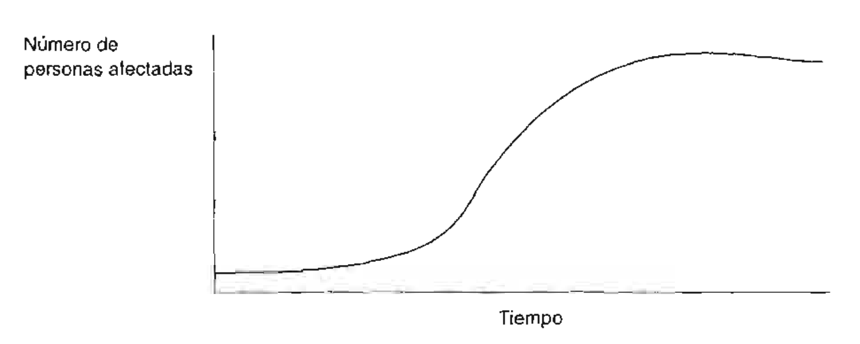


FIG. 5.2. *«Curva en S» de un cambio lingüístico.*

Sabedores de cómo actúa hoy la variabilidad en el contexto lingüístico y social de las comunidades de habla, los sociolingüistas han tratado de revitalizar el estudio del cambio diacrónico incorporando a él tales patrones de variabilidad. En otras palabras, podemos usar el presente para tratar de explicar el pasado. Está muy claro ahora que la variabilidad es un requisito para el cambio y que de la forma que adopta tal variabilidad podemos extrapolar predicciones sobre la dirección que tal cambio va a tomar. Así, los estudios sociolingüísticos más recientes sobre la extensión del alemán estándar, es decir, el alto alemán, entre los hablantes de diversas partes del país muestran un avance muy acusado de la solución estándar /pf/ (*Pfund*, etc.) frente a las viejas formas con /p/ en las generaciones jóvenes de la Renania meridional. Por otra parte, un estudio sobre el habla de cincuenta hombres de la pequeña ciudad de Erp, en algún tiempo básicamente un área agrícola, pero ahora un modernizado satélite de Colonia, puso de manifiesto que la sustitución de /v/ por la estándar /b/ es mucho más frecuente en el habla formal que en la conversación espontánea.

Esta difusión del habla estándar «desde arriba», desde los estilos formales a los espontáneos, es la esperable cuando entran en contacto variedades lingüísticas estándar y no estándar. Los cambios pueden afectar también a la variedad estándar, pero entonces llegan, por así decir, «desde abajo», se producen antes en los estilos menos formales. Ello es visible, por ejemplo, en el impacto que ciertos rasgos del cockney (el habla de las clases obreras londinenses), entre ellos la glotalización, han tenido en la pronunciación RP [es, visible también en la extensión de determinadas características del argot juvenil en el español estándar, o en la propagación del yeísmo en esta misma lengua]. De

ahí que los sociolingüistas distingan precisamente entre *cambio desde arriba* y *cambio desde abajo* para referirse a los diferentes puntos de partida de las innovaciones lingüísticas.

El trabajo de la sociolingüística cuantitativa nos permite ahora entender mucho mejor cuál es el mecanismo del cambio dentro de un sistema funcional al habernos mostrado cómo los esquemas de variabilidad pueden adoptar una determinada dirección a través de los grupos sociales, el espacio geográfico o el tiempo. Así, las investigaciones indican que los estilos formales y los registros altos son más conservadores, mientras que el habla informal acoge las innovaciones más recientes. A veces determinados elementos lingüísticos se retrasan en los cambios y permanecen en el habla de los más viejos como variantes estilísticas. Es frecuente que las variantes nuevas aparezcan primero en el habla coloquial, mientras las más antiguas se refugian en estilos formales más enfáticos [véase, por ejemplo, qué ocurre en español con formas verbales como *hubo dicho* o *dijere*]. Éstos, por su parte, pueden ser vía para la introducción de cambios prestigiosos.

Los capítulos 2 y 3 nos pusieron de manifiesto que las mujeres actuaban a menudo en la vanguardia de los cambios lingüísticos prestigiosos. Así, en el caso de Oberwart, iban a la cabeza de los hombres a la hora de abandonar el húngaro a favor del alemán. En muchas de las variables fonológicas estudiadas en Estados Unidos y el Reino Unido son las mujeres, en especial las de clase media baja, las que llevan el peso de la introducción de las nuevas formas estándar. Frente a este carácter innovador, otros estudios han atribuido a las mujeres mayor conservadurismo, parcialmente debido a sus menores oportunidades de movilidad social y a su confinamiento en el ámbito del hogar, con escasos contactos exteriores. No es extraño, pues, que los primeros dialectólogos mantuvieran posiciones encontradas por lo que se refiere al carácter conservador o innovador de las mujeres,[7] aunque a la hora de la verdad, creyeran una cosa o la otra, acabaron basándose casi enteramente en el habla de los hombres, de modo que la mayor parte del vocabulario cartografiado por la geografía lingüística —por ejemplo, todo el relacionado con los aperos y herramientas agrícolas— tiene más que ver con los papeles y el estilo de vida de los hombres.

Los que pensaban que las mujeres eran innovadoras nunca explica-

7. Nótese que en realidad esta discrepancia casa muy bien con otra característica atribuida al habla femenina y que ya se ha mencionado: su apego a las normas estándar de prestigio. Patrocinarlas donde aún no existen pero acabarán imponiéndose (por ejemplo en una aldea del Pirineo de Huesca) es ser innovadoras; hacerlo donde están triunfando tendencias diferentes (mantener, por ejemplo, la *-s* final sin aspirar en Andalucía, frente a la aspiración dominante) es ser conservadoras. Más abajo la autora insiste en la misma idea, aunque ejemplificando con las clases sociales.

ron el fenómeno de una manera realmente satisfactoria, aunque algunos sí se extendieron en comentarios sobre la mayor locuacidad de las mujeres. No carece ciertamente de lógica relacionar los dos comportamientos, dado que quien más usa la lengua tiene más oportunidades de cambiarla: el problema es que el estereotipo de la mujer habladora no parece ser confirmado por las investigaciones empíricas que expuse en el capítulo 4.

El papel desempeñado por mujeres y hombres *per se* depende en gran medida del tipo de comunidad. La investigación llevada a cabo sobre los inmigrantes noruegos en Estados Unidos revela que los hombres al principio aventajaban en la adquisición del inglés a las mujeres, que llevaban mayor retraso, pero éstas parecían ponerse al día en la segunda generación. En un estudio hecho sobre el área primitivamente sami o saamí (lapona) del norte de Noruega llamada Furuflaten, y situada a unos 120 kilómetros de la ciudad de Tromsø, las mujeres se comportan de forma innovadora en unos aspectos, pero conservadora en otros. Esta parte de Noruega fue samihablante hasta finales del siglo pasado, pese a la presencia de algunos inmigrantes fineses. De acuerdo con un informe realizado en 1860, en cada una de las 16 familias que vivían por entonces en el pueblo había al menos una persona que era trilingüe en finés, sami y noruego, aunque la primera lengua para todas ellas era el sami. La mayoría de las personas bilingües y trilingües tendían a ser varones, mientras las mujeres y los niños sólo hablaban sami.

Hoy, sin embargo, todos los niños del pueblo son monolingües en noruego, aunque las generaciones más viejas son todavía bilingües o trilingües. El conocimiento del finés está en declive, pero la mayor parte de la gente de mediana edad tiene un conocimiento pasivo del sami. Las razones para el mayor bilingüismo de los varones en épocas anteriores estaba en relación con la división del trabajo. La fuente principal de renta la constituían las labores pesqueras y agrícolas, y la mayor parte de los varones adultos partía hacia los caladeros de Lofoten y Finnmark dos veces al año. Las mujeres carecían de esos contactos con el exterior y, por tanto, no necesitaban el noruego, pero trataban de que sus hijos lo aprendieran, dado que ésta era la lengua exclusiva del ámbito educativo y los niños que ya la supieran sacarían mayor partido de su escolarización. Innovadoras, por tanto, en este terreno, las mujeres eran, sin embargo, conservadoras en otros aspectos. Así, los hombres hablan un noruego más libre de rasgos del sustrato sami que las mujeres. Uno de tales rasgos es, por ejemplo, la ausencia de artículo en sami, que, al pasar al noruego, produce frases como *det er lang historie* en lugar de la estándar *det er en/ei lang historie* 'es una larga historia'. Esos rasgos sustratísticos se han convertido en estereo-

tipos, ampliamente reconocidos y estigmatizados, del noruego hablado por los sami, y se dan, como decimos, con más frecuencia en el habla femenina que en la masculina.

De modo que por una parte las mujeres han encabezado la introducción de la lengua prestigiosa y dominante, el noruego, pero por otra hablan una variedad de éste más localista y estigmatizada que la de los varones. Una de las razones de este comportamiento es, con toda probabilidad, simplemente el tiempo. Las mujeres sami pasaron del monolingüismo en sami al monolingüismo en noruego en un lapso muy corto, sin un período suficiente de bilingüismo de transición, mientras que para los hombres el cambio no fue tan brusco.

Volviendo, pues, a la idea inicial, parece que los hombres y las mujeres no son ni conservadores ni innovadores por sí mismos, sino sólo en relación con un cambio dado en una comunidad determinada. Interpretando desde esta perspectiva los hallazgos de la sociolingüística urbana, podríamos decir que las mujeres de clase media están simplemente siendo conservadoras en su apego al estándar, mientras que las aspiraciones al estándar de las mujeres de clase obrera serían innovadoras.

El tiempo del cambio: real *versus* aparente

La edad, evidentemente, también establece diferencias. Un estudio sobre el criollo gullah (o gulá) hablado en zonas del sudeste de los Estados Unidos reveló que las mujeres de mayor edad eran las que más lo empleaban porque trabajaban en labores domésticas y agrícolas. Los hombres mayores trabajaban sobre todo en la construcción, mientras los jóvenes de ambos sexos gozaban de un acceso más fácil a puestos administrativos y de servicios, que los ponían en contacto con el inglés estándar, en cuya adquisición las mujeres aventajaban a los varones.

En algunos casos las variaciones ligadas a la edad son modas pasajeras (como ocurre con el uso de *nörd* por los adolescentes suecos) o fenómenos cíclicos que cada generación va repitiendo y abandonando (por ejemplo, todo el vocabulario ligado a los juegos infantiles, muy localmente condicionado), pero en otros casos pueden representar verdaderos cambios en progreso. Cuándo se trata de una cosa u otra únicamente puede determinarse comparando los usos de una misma comunidad en dos puntos del tiempo. Sólo entonces cabe decir si los patrones de variación entre las edades que se perciben en un determinado momento (es decir, lo que podríamos llamar el «cambio en

tiempo aparente») son una etapa del cambio a más largo plazo (es decir, un «cambio en tiempo real»). Uno de los primeros testimonios de esa variación entre las edades como preludio de un cambio posterior nos lo ofrece el estudio llevado a cabo en la aldea suiza de Charmey en 1905. Por entonces los hablantes de mediana edad alternaban en su uso las formas patrimoniales propias de la gente mayor y las innovaciones detectables en los jóvenes. Veinte años más tarde éstas se habían impuesto y constituían la norma habitual. Quedaba así puesta de manifiesto la importancia que en el mecanismo del cambio tiene la variación de usos entre las edades.

Las dimensiones sociales del cambio lingüístico se exploraron con más detalle en Martha's Vineyard, pequeña comunidad isleña situada frente a la costa de Massachusetts. En ella un grupo de pescadores estaba produciendo un fenómeno fonético consistente en centralizar las vocales de palabras como *night* y *house*. Tales variantes centralizadas no habían sido registradas antes por los dialectólogos, de modo que eran nuevas en la comunidad. Pero lo más relevante ahora es que existía una fuerte correlación entre el grado de centralización de las vocales y la intensidad con que los hablantes se identificaban con la vida de la comunidad y querían permanecer en ella.

Podemos ahora retomar un tema que ya tocamos, la difusión de /r/ posvocálica [es decir, la situada en la «coda» silábica o parte de la sílaba que sigue a la vocal] en Estados Unidos y Gran Bretaña, y enmarcarlo en un perspectiva histórica y geográfica. La disponibilidad de atlas dialectales y de un cierto número de investigaciones sociolingüísticas a ambos lados del Atlántico nos permitirá hacer comparaciones detalladas a este respecto entre los dos países. En general las isoglosas americanas rara vez terminan de una manera abrupta, lo que ya indica una diferencia básica en las estructuras de fragmentación dialectal: la mayor movilidad social y geográfica de la población americana favoreció mucho menos que en Europa el desarrollo y mantenimiento de dialectos locales.[8] Ya vimos algo de esto en el capítulo 3 al estudiar una serie de variables fonológicas y ver que respondían a unos esquemas de estratificación social más graduales y menos bruscos en Estados Unidos que en Gran Bretaña.

Sin embargo los hallazgos de la dialectología estadounidense ter-

8. También en el mundo hispanico la variación geográfica de la lengua es comparativamente menor en el extensísimo territorio americano que en la primitiva metrópoli, lo cual no quiere decir, naturalmente, que allí sea homogénea. Parece que contribuyó a la nivelación el peso que los hablantes andaluces tuvieron en la colonización de América, la tendencia a la simplificación que se estaba produciendo en su forma de hablar y que la convertía en variedad apta para la comunicación entre hablantes de diversas procedencias (eliminación de la distinción *s/z, y/ll, -l/-r, vosotros/ustedes*), y la importancia de Sevilla como centro de irradición cultural y lingüística.

minaron con el mito de que había un habla general para todo el país. Lo que en realidad existían eran una serie de áreas, a su vez divididas en áreas más pequeñas.[9] Cada una de las grandes regiones constituía una unidad y tenía su propia norma de pronunciación. En Gran Bretaña, por el contrario, la mayor parte de los dialectos locales se asociaban con los grupos situados en las partes bajas de la jerarquía social, mientras que los grupos del otro extremo hablaban el estándar conocido como RP, totalmente limpio de regionalismos. En el este de Estados Unidos se identificaron tres dialectos mayores: el del Norte (NORTHERN; abarca New England y el Hudson Valley), el del Centro (MIDLAND; corresponde a Pennsylvania y los Allegheny) y el del Sur (SOUTHERN; comprende Chesapeake Bay, Virginia Piedmont y las Carolinas), como vemos en la figura 5.3. Cada una de estas áreas mayores está delimitada por un amplio número de isoglosas que representan diferencias en léxico, gramática y pronunciación.

También resulta posible rastrear el paso de los fenómenos lingüísticos desde Gran Bretaña a Estados Unidos. La opinión dominante era que el inglés americano procedía esencialmente del inglés estándar hablado en el sur en los siglos XVII y XVIII. Las investigaciones realizadas con posterioridad demuestran, por el contrario, que la mayor parte de las diferencias dialectales detectadas en Estados Unidos tienen su base, al menos parcialmente, en las variedades regionales del inglés británico llevadas al nuevo continente por los primitivos colonizadores. Así, por ejemplo, en Inglaterra las palabras para 'arroyo' *brook*, *burn* y *beck* muestran distribución regional: *brook* domina en la zona centro (the Midlands) y sur; *beck* se encuentra en el área de la primitiva colonización danesa; el término escocés *burn* ha pasado desde Escocia a los condados limítrofes del norte de Inglaterra. Fue el término *brook* el que cruzó el océano y, pese a su fuerte carácter regional en Inglaterra, se aceptó en principio como estándar. Las variantes rivales quedaron atrás, pero en Estados Unidos se desarrollaron dos nuevas formas regionales: *run* y *branch*, extendidas por las hablas del centro y el sur respectivamente. La palabra *brook*, de amplia distribución en In-

9. Es lo mismo que sucede con el español de América, aunque las áreas distinguidas no concuerdan en los diversos autores. El primer intento de delimitación seria lo llevó a cabo P. Henríquez Ureña en 1921, quien defendió la existencia de cinco zonas basándose de forma importante en el contacto del español con una lengua indígena principal. Los intentos posteriores han tenido en cuenta, más bien, la disposición de las isoglosas correspondientes a unos cuantos fenómenos representativos: realización de *-s* final de sílaba, realización del fonema /x/, voseo, yeísmo, etc. Conviene destacar, no obstante, que las áreas lingüísticas no tienen por qué coincidir —y de hecho no coinciden— con las divisiones políticas.
Como también indica la autora para Estados Unidos, los grandes centros urbanos de la América hispana difunden normas cultas de prestigio que pueden no coincidir totalmente entre sí ni con las emanadas de España

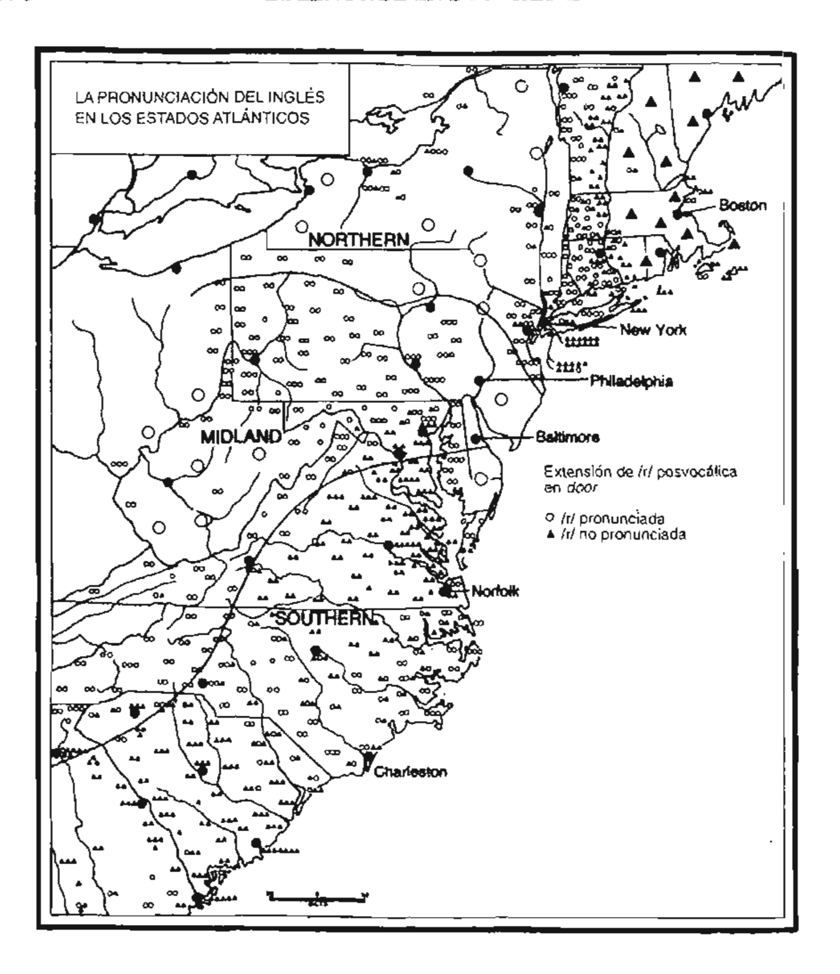


FIG. 5.3. *Mapa del E. de Estados Unidos en el que se muestran algunas áreas lingüísticas y la extensión de la /r/ posvocálica.*

glaterra, acabó siendo una forma norteña bastante restringida localmente.[10]

10. Como ocurre con el inglés de Estados Unidos, también ha sido objeto de viva discusión la variedad española que constituyó el germen fundamental del español de América. Los datos de que hoy disponemos, tanto de tipo lingüístico como demográfico, parecen dar la razón a los que han defendido que sus peculiaridades más sobresalientes son las que llevaron al Nuevo Mundo, en una etapa más o menos avanzada de su desarrollo, los colonizadores andaluces. Lo cual no impide, lógicamente, la presencia de rasgos lingüísticos, sobre todo de tipo léxico, procedentes de otras zonas de España.

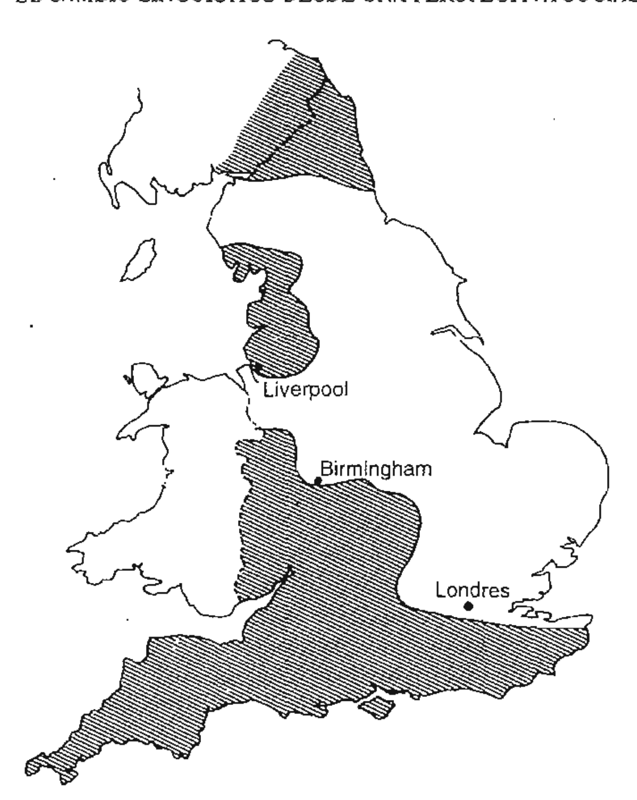


FIG. 5.4. *Áreas (sombreadas) de Inglaterra donde aún se oye /r/ en boca de hablantes de cierta edad, de origen rural y de clase obrera.*

Hay datos lingüísticos que permiten establecer conexiones históricas entre las hablas del norte y oeste de Estados Unidos y las del norte de Inglaterra, y en cierto modo también entre las del sur del país americano y la pronunciación del sur de Inglaterra. Esas similitudes lingüísticas se ven apoyadas por la historia de la colonización, los patrones de desplazamiento hacia el oeste y las inmigraciones posteriores, y quedan ilustradas en la distribución de la /r/ posvocálica (es decir, la de *cart, barn,* etc.) que recoge la figura 5.4. En Gran Bretaña la investigación dialectal ha puesto de manifiesto que los dialectos no róticos, esto es, los que pierden la /r/, lo son debido a una innovación que comenzó en algún punto del este o del centro de Inglaterra y se extendió después hacia el norte.

Antes de la inmigración irlandesa a Estados Unidos la población

del este de Nueva Inglaterra procedía de los condados sudorientales de Inglaterra, que hablan las variedades más próximas a la estándar o RP, carente de /r/ posvocálica. En la parte occidental de Nueva Inglaterra, en cambio, se asentó un buen número de inmigrantes irlandeses y escoceses, cuyos dialectos no perdían la /r/, inmigrantes que también ocuparon las regiones orientales y costeras del sur de Virginia. En general la pronunciación sin /r/ se convirtió en típica de las zonas de la costa, mientras su mantenimiento era más propio de las regiones del interior. El mapa de la figura 5.3 muestra agrupaciones de habla no rótica en torno a los grandes puertos de Boston, Nueva York y Charleston, agrupaciones que se explican no sólo en virtud de los patrones de asentamiento que hemos mencionado, sino también por razones culturales: las áreas costeras que perdían la /r/ encontraban que este comportamiento sintonizaba con el de las clases selectas locales, en contacto con los modelos prestigiosos ingleses. La población de los estados del Atlántico Central (Mid Atlantic) mostraba una mezcla mayor. Debido al asentamiento cuáquero, Filadelfia constituyó una excepción a la tendencia de los grandes puertos a no pronunciar la /r/. Los cuáqueros atrajeron inmigrantes de todas las partes de Gran Bretaña y del resto de Europa, mantenían menos relaciones comerciales con la metrópoli y enviaban menos a sus hijos a las universidades inglesas, mientras los colonos y comerciantes del sur y la aristocracia de Nueva Inglaterra educaban a sus hijos en Inglaterra o importaban tutores ingleses. Manteniendo abiertos estos canales de comunicación se aseguraban que las innovaciones prestigiosas cruzaran el Atlántico, entraran en las grandes ciudades portuarias mencionadas y se difundieran geográficamente a otros lugares y socialmente a otros estratos inferiores.[11]

Sin embargo, a partir de la Segunda Guerra Mundial la pronunciación de la /r/ ganó prestigio en Estados Unidos y es este prestigio creciente el que se refleja en el estudio sociolingüístico de Nueva

11. Vemos, pues, cómo en la configuración de una lengua colonial es importante la variedad germen en que tal lengua se asienta, pero también las vicisitudes sociales, culturales y demográficas que afectan con posterioridad a cada zona en particular. Así, los grandes puertos americanos que después de la primera etapa colonizadora del XVI siguieron en contacto, a través de la flota de Indias, con Sevilla y Cádiz, recibían las innovaciones metropolitanas de forma más directa que las regiones aisladas, lo que sin duda influyó en la configuración de su habla. Como influyeron igualmente la rápida urbanización y desarrollo social y cultural de zonas como México, en contraste con la marginación y el bajo nivel de vida que padecieron durante siglos otras como Paraguay.

A veces las circunstancias sociales que intervienen son más recientes. Así, en el español de Nuevo México, por ejemplo, conviven dos estratos perfectamente diferenciados: uno, más conservador, ahora en regresión en el norte del estado, representa la variedad implantada por los conquistadores, y en él se mantienen términos dialectales españoles perdidos en las demás zonas del Nuevo Mundo; sobre este estrato se está imponiendo el otro, el importado por los inmigrantes que llegan ahora procedentes del vecino México. Agradezco a S. Romaine la sugerencia de éste último ejemplo.

York que ya comentamos en el capítulo 3: la clase media usa más la /r/ que la clase trabajadora (véase el cuadro 3.1), lo que en principio es indicio de un cambio desde arriba. En Inglaterra, sin embargo el mecanismo del cambio parece haberse desencadenado desde abajo.

La discriminación por el acento llegó a ser una cuestión de cierta relevancia en épocas en que la pronunciación de la /r/ posvocálica estaba ya perdida en muchas variedades del inglés. Algunos asociaron tal pérdida con la variedad obrera *cockney* de Londres. Henry Alford escribió en 1864 (*A Plea for the Queen's English* [«Alegato por el inglés de la reina»]) que la pérdida de /r/ era una falta más grave que el mal uso de /h/ aspirada. Reproduce citas extensas, del tenor de la siguiente, tomadas de una carta supuestamente escrita por un corresponsal en la Cámara de los Comunes: «¡Ay de aquel desafortunado miembro que llene el ambiente con sus "haches": cosechará sonrisas descaradas: pero los honorables miembros pueden hablar de la "lawrr" [por "law", *ley*, con la *r intrusa*, ligada, como vimos, al fenómeno de pérdida de /r/] del país o despreciar una "idear" [por "idea"] con perfecta impunidad.» Aunque Alford denuncia estos usos como «suficientes para poner los pelos de punta a cualquiera que no sea un consumado *cockney*», de éste y otros ejemplos se deduce sin ningún género de dudas, que la vocalización de /r/, la caída de /h/ y el fenómeno de la «*r* intrusa» estaban extendidos entre la mejor sociedad inglesa del siglo XIX. Tales rasgos pudieron surgir originariamente de las clases bajas y constituir, por tanto, «cambios desde abajo». No fueron las clases más altas las primeras en adoptar lo que un historiador de la lengua llamó el inglés «new-fangled»,[12] es decir, el estándar de nuevo cuño que estaba comenzando a emerger. Eran más bien los *nouveaux riches* [nuevos ricos] los que buscaban ávidamente los refinamientos que pudieran ofrecer los gramáticos como signos de su emergente estatus de personas educadas. El ímpetu de la normalización se difundió así tanto hacia arriba como hacia abajo a partir de las nuevas clases medias.

Por el momento los patrones sociolingüísticos que se vislumbran no son sino tendencias que a grandes rasgos se desprenden de los estudios disponibles. El problema de extrapolar desde ellos para llegar a construir teorías globales radica en parte en que las relaciones entre lengua y estructura social pueden variar considerablemente, tanto en el momento actual como a lo largo de la historia.

12. «Novedoso», pero con un matiz peyorativo cercano al que tienen en español coloquial «modelno» o «modernoso».

Cambio lingüístico e ideología social

Ya señalé en el capítulo 4 que los títulos y las formas de tratamiento en general son importantes (y con frecuencia obligatorios) marcadores de estatus. Debido a la significación social que tiene la forma de referirse a las personas, los pronombres son particularmente proclives a modificarse en respuesta a los cambios ideológicos y sociales. Tales cambios pueden proporcionar una clave importante para determinar la jerarquía de clases y la asignación de valores sociales a las formas lingüísticas. Ya vimos en el capítulo 4 cómo las mujeres han tratado de provocar cambios en la forma en que la sociedad las percibe introduciendo tratamientos nuevos como, por ejemplo, *Ms* en inglés. Dado que se trata de un campo que permite percibir directamente la relación entre lengua y sociedad, parece instructivo examinar qué sucede cuando se modifica el sistema de tratamientos de una lengua.

En la mayoría de las lenguas europeas hay dos formas para el contenido del pronombre inglés *you*: una de ellas se reserva para dirigirse a personas de estatus más alto que el hablante o con las cuales éste no mantiene una relación personal lo suficientemente estrecha; la otra forma se usa cuando existe confianza entre las personas, y refuerza la solidaridad que las une. En muchas de esas lenguas, tales como el francés o el sueco, la forma de la lejanía cortés es una forma de plural, mientras que la cercanía se expresa con el singular (cfr. francés *tu/vous* [o español ant. *vos*]). En otras, el pronombre de cortesía tiene la misma forma que el de tercera persona del plural (alemán *Sie*).[13] Tales sistemas de tratamiento han sido denominados sistemas T/V, debido a que en latín y en francés [—lo mismo que en español antiguo—], las formas familiares empiezan por T y las corteses por V. De hecho el sistema francés sirvió de modelo a otras lenguas, como el ruso. Tal sistema de tratamientos es menos complejo que los «niveles de habla» que con el mismo fin se usan en javanés, pero lo es más que el del inglés, que sólo usa *you*. En algún momento de su historia el inglés también distinguió entre dos formas, *thou* y *you*, pero tal distinción acabó perdiéndose.

Pueden averiguarse bastantes cosas sobre el sistema de tratamientos del inglés en el siglo XVII examinando el uso de los cuáqueros, quie-

13. El pronombre español *usted* coincide con el de tercera persona en la concordancia con el verbo, pero no en la forma. Como es sabido, el origen de *Usted* está en *Vuestra Merced* y, por tanto, en una forma posesiva de plural seguida de un nombre abstracto. *Vuestra Merced*, y las formas que resultaron de su evolución (*Vuesa Merced, Vuessasted, Vuessarced, Usted...*), empezaron a competir ya a partir del XV con el primitivo pronombre de respeto *vos*, que acabó desapareciendo del uso peninsular, pero pervivió en amplias zonas de América, aunque con valores distintos del original y con alteraciones en la concordancia.

nes deliberadamente rechazaban, por razones religiosas, las convenciones ligadas a la cortesía. Así, se negaban a usar títulos honoríficos y formas de tratamiento que supusieran deferencia como *your excellency, my lord*, etc., alegando que no eran literalmente ciertas. Saludar a alguien con la fórmula *your humble servant* («su humilde servidor») cuando el hablante no lo era se consideraba hipócrita. Además, actuar así iba en contra de las ideas cuáqueras sobre la vanidad y el carácter mundano de tales títulos, puesto que creían que Cristo no hacía distingos entre las personas. Los cuáqueros rechazaban también el uso de *you* («usted») como forma de tratamiento cortés y preferían *thou* («tú»), que para ellos indicaba intimidad e igualdad. Al actuar así provocaban la hostilidad de los demás, que consideraban tal conducta como un signo de menosprecio. Las consecuencias fueron graves para algunos cuáqueros, como Richard Davis, quien cuenta que cuando se dirigió a la señora de la casa en que trabajaba con un *thou*, «cogió un palo y me dio tal golpe en la cabeza que la tuve hinchada y dolorida durante mucho tiempo. Estaba tan enfadada que juraba que me iba a matar».

En inglés el paso a la forma socialmente neutra *you* está hoy totalmente consumado, de modo que *thou* se reserva sólo para ciertos contextos religiosos, pero en otras lenguas siguen produciéndose cambios en la actualidad. Así ocurre en sueco [o en español], donde la forma propia de la solidaridad *du* [español, *tú*] se ha hecho mucho más frecuente y ha ampliado considerablemente su campo de uso en las últimas décadas. Algún historiador ha puesto en relación el fenómeno sueco con el hecho de que el Social Democratic Party (Partido Social Democrático), dominador de la escena política sueca a lo largo de casi seis décadas del presente siglo, basara en las relaciones igualitarias su programa de reformas sociales, educativas y económicas. Cuando los sistemas de tratamiendo están en proceso de cambio las normas para su uso pueden resultar ambiguas y variables. El cambio sueco se produjo, de forma rápida, en los años sesenta y setenta, de modo que en 1965 los policías de los coches patrulla usaban entre ellos títulos y apellidos, mientras que hoy todos se hablan de tú. Pues bien, en la década de los setenta las normas no siempre estaban claras, y algunos suecos confesaban que en ocasiones elegían el tratamiento según estuvieran de buen o mal humor. Evidentemente el sistema lingüístico y el social no tienen por qué cambiar de forma sincronizada: la sociedad sueca actual está todavía fuertemente estratificada, y algunas de las tribulaciones a la hora de elegir el tratamiento derivan de los intentos de salvar el conflicto entre tal estratificación y la ideología igualitaria de la socialdemocracia. En 1991, con la elección de un gobierno

más conservador, se ha dado un quiebro ideológico en la dirección opuesta.

Si repasamos la historia, el sueco antiguo tenía sólo un pronombre para dirigirse al interlocutor, el singular *du*. En el siglo XVII, por influencia de la corte bizantina, se empezó a usar el pronombre plural *I* para dirigirse a una sola persona, y ésta es la fuente del sueco moderno *ni* formado cuando a aquel pronombre se le adhirió la desinencia de plural del verbo anterior en contextos como *haven I*? La nueva forma de cortesía fue adoptada por la elite social, pero no arraigó nunca en el mundo rural, que siguió fiel al uso del *du* como forma de solidaridad y confianza. Para dirigirse a los superiores usaban títulos profesionales como *Herr Tågbefälhavaren*, «Sr. jefe de tren». Este uso campesino de *du* extendido entre la clase obrera llegó a ser una marca de pertenencia al Partido Social Democrático. En la década de los setenta muchos suecos decían que ellos se dirigirían al Primer Ministro usando *du* porque era socialdemócrata. El uso creciente del *du* de solidaridad es un buen ejemplo de cambio desde abajo.

Pero antes de la aparición de la socialdemocracia, ya desde mediados del XIX, hubo presiones para regularizar *ni* como forma de tratamiento, y lo mismo ocurrió otra vez en las décadas de 1920 y 1930. Para mucha gente, el sistema de títulos era molesto. Algunas escuelas y hospitales colocaron carteles en que se leía: «Aquí decimos *ni*.» La poca disposición a usar *ni* en casos en que tampoco *du* parece adecuado origina referencias indirectas, de modo que, por ejemplo, un dependiente puede dirigirse a una joven desconocida preguntando *vad vill fröken ha?*, «¿qué quiere la señora?», o recurriendo a fórmulas que evitan toda forma de tratamiento, como *vad får det vara?* «¿Qué va a ser?» En 1944 el sondeo Gallup mostraba una considerable variación en la forma en que la gente decía dirigirse a un desconocido: el 37 % con *ni*, el 24 % mediante títulos como *frun, herrn, fröken*, el 17 % con *du*, y el 15 % con *min dam, min herre, damen*. Claro que en el sondeo no se tuvieron en cuenta factores como la edad o el estatus social que el hablante presumía en el interlocutor, con lo que resulta difícil precisar qué significan esos resultados, fuera de la constatación de que, en opinión de la gente, tanto *ni*, como *du* como los diversos títulos tenían vigencia de uso.

Las reformas del *ni* fueron en gran parte ineficaces. En los años sesenta un buen número de instituciones públicas (universidades, hospitales), empresas y fábricas del sector privado instituyeron el uso recíproco del *du*, que fue también adoptado, pese a la oposición a ello, por la Cruz Roja y organizaciones afines, de modo que *du* ha venido ganándole terreno a *ni* durante la mayor parte del presente siglo. La transición de un sistema a otro queda gráficamente reflejada en la compa-

ración entre generaciones de una misma familia, puesto que no es raro encontrar padres cuyos hijos no los trataban de *du*, mientras que ahora sus nietos sí lo hacen. La mayor parte de los nacidos en los años sesenta y setenta han aprendido el *du* como la forma habitual de tratamiento.[14] Pese a todo, puede que se equivoquen los que predijeron que en el siglo XXI ya no habría *ni*, puesto que esta forma parece estar resurgiendo entre los jóvenes de los ochenta y los noventa.

Para comprender estos cambios hay que tener en cuenta la significación social que *du* y *ni* tienen para los diferentes grupos. *Du* significa tanto solidaridad [es decir, falta de distancia social] como intimidad, mientras que *ni* puede indicar superioridad y también respeto. Hoy en día *du* como marca de intimidad suele aparecer solo o acompañado del nombre de pila o de un nombre que indique parentesco; no es imposible que vaya acompañado de un título, pero resulta extraño. Los libros de etiqueta y buenos modales señalan que la elección entre el cortés *ni* y el íntimo *du* se rige por el sexo, la edad y el rango social del interlocutor, de modo que el paso al *du* debería ser sugerido por la mujer antes que por el hombre, por los mayores antes que por los más jóvenes, etc.

Los dos usos distintos que tiene *du* (solidaridad e intimidad) no siempre se reconocen dado que están separados por límites de clase. Pero los dos usos existen. Una estudiante graduada, por ejemplo, me dijo que ella siempre se dirigiría a una profesora de su departamento, por mayor que fuera, usando *du*, pero que nunca la llamaría por su nombre de pila. En este caso *du* indica solidaridad, es decir, ausencia de distancia social entre los interlocutores, pero no intimidad. La distancia social no existe, pero la personal se mantiene. La intimidad se manifiesta en el uso del nombre de pila junto con el *du*, de modo que dos personas que mantengan entre sí relaciones de solidaridad, pero no de intimidad, evitarán aquél.

14. La evolución del sistema de tratamientos en español es más compleja que en sueco, en primer lugar porque el uso de los tratamientos es cuestión más de relaciones sociales que de formas lingüísticas, y tales relaciones no son ni mucho menos homogéneas en el inmenso ámbito territorial del español; en segundo lugar porque en esta lengua no son dos los pronombres implicados sino tres, dada la interferencia de *vos*. Digamos sucintamente que durante la Edad Media alternaban *tú* y *vos*, pero que la aparición en el XV de fórmulas como *vuestra merced* > *usted* fue rebajando el grado de formalidad atribuido a *vos*, que en el XVI ya aparecía, en general, en una posición intermedia entre *tú* y *vuestra merced*, aunque las mezclas de uso que reflejan los textos son notables. Mientras la degradación progresiva de *vos* condujo en España y en amplias zonas de América a su desaparición, en otras del Nuevo Continente se mantuvo hasta hoy, pero colocado en el polo opuesto al de la formalidad en que había nacido, y, por tanto, sustituyendo a *tú* o alternando con él. Es el fenómeno conocido como *voseo*, cuya consideración social tampoco es homogénea en los diversos lugares en que se da. Por otra parte, a lo largo del presente siglo se ha ido produciendo, al menos en España, un avance del *tú* en detrimento del *usted* de modo similar al descrito por la autora para el sueco y otras lenguas, de modo que también aquí es frecuente el hecho de que a una persona la llamen de *usted* sus hijos y de *tú* sus nietos.

El conflicto entre las dos formas distintas de entender *du* puede ilustrarse con esta anécdota, relativa al uso que hacen del pronombre el señor y la señora N, matrimonio de clase media (si bien de origen obrero), y el señor y la señora B, miembros de la clase alta de Estocolmo. El señor N cuida la granja del señor B, y ambos tienen aproximadamente la misma edad. Dado su superior rango, lo normal es que sea el señor B el que sugiera al señor N el paso al *du*. Así lo ha hecho, y éste es el trato habitual entre ellos. Ahora bien, de acuerdo con las normas del señor B, corresponde siempre a la mujer proponer que se apeen los títulos y se pase al *du*. Pero la señora N opera con una convención diferente según la cual es el superior el que debe proponer el cambio. De ahí que ella se dirija al señor B con un *Direktör B* que disgusta profundamente a éste. La señora B, por su parte, sabe que los señores N preferirían usar el *du* con ella y su marido. En este caso no hay conflicto entre posición social y género, puesto que, por cualquiera de los dos criterios, debería ser ella la que propusiera el cambio al *du*; pero no quiere hacerlo, y la razón es sencilla: la señora B no se da cuenta de que para los señores N *du* es sólo indicio de solidaridad y no de intimidad, mientras que, por el contrario, ella reserva tal tratamiento sólo para sus íntimos. Con lo cual es muy probable que la señora N considere a la señora B una engreída que quiere mantener las distancias de clase. Las diferencias entre los N y los B reflejan el conflicto entre un cambio desde arriba y un cambio desde abajo.[15]

Cuando no queda claro a primera vista el estatus social o la edad del interlocutor muchos hablantes entran en un período de transición durante el cual no saben qué hacer porque, como decía un hombre, «no quieres usar títulos por si son obreros, y no te atreves a usar *du* por si no lo son». Como resultado del conflicto de normas en este sistema cambiante, algunos personas desarrollaban estrategias diversas para sugerir el paso al *du*; es el caso de una persona joven, que se diri-

15. Como ya queda indicado, es difícil señalar cuáles son en este momento los factores que rigen entre nosotros el empleo del *tú* y el *usted* dada la heterogeneidad de ámbitos. El uso creciente del *tú*, no obstante, responde más que a un superficial cambio de frecuencias a un vuelco en la semántica misma de los tratamientos. Dicho de forma poco matizada pero sucinta, si en un tiempo aplicarle el *tú* a un interlocutor era negarle poder y respeto, ahora sería otorgarle confianza. Las dos dimensiones (1. V = poder; T = no poder. 2. V = distancia; T = no distancia) han ido siempre mezcladas, pero en cada época ha tenido más peso una de ellas y ahora parece predominar la segunda. Diversos estudios han mostrado que esa distancia la crea hoy sobre todo la edad y, con mucha menor fuerza, el papel social. Pero dado que los valores no son los mismos para todos los hablantes, también aquí son frecuentes situaciones de conflicto como la descrita por la autora: arriesgar un *tú* para eliminar barreras (dimensión 2) puede ofender a quien lo interprera como menosprecio (dimensión 1).

Incluso entre los que aceptan que la misión fundamental del *tú* es marcar proximidad, puede haber malentendidos respecto a los factores que son suficientes para que tal proximidad exista. ¿Es suficiente una edad similar, una profesión semejante, una ideología afín? ¿O se requiere una cierta intimidad personal? Es la diferencia entre el *tú* de solidaridad y el *tú* de intimidad de que habla la autora.

gió a otra de más edad con un «yo no me atrevería a sugerir que usáramos *du* porque usted es mayor», insinuándole así que iniciaran el cambio. Aunque los miembros de las clases altas están adoptando el *du* de solidaridad, algunas veces el tratamiento no es correspondido por los obreros, que siguen percibiendo a su interlocutor como superior. De todos modos la gente parece actuar bajo el supuesto de que debe esperar a que los demás se dirijan a ella y seguir sus pautas. Por otra parte, el uso institucional del *du* produce ciertos problemas a los hombres de negocios que entran en contacto con otros colegas de Europa, puesto que no está claro cómo hay que traducir el *du* de solidaridad a otras lenguas europeas, como el francés, el alemán [o el español]. Aplicando sus propias normas de uso, una secretaria sueca, por ejemplo, podría tratar de *du* al presidente de una sucursal danesa, cuando resulta que éste no tutea a su propia secretaria, con la que lleva trabajando 30 años. Los ejecutivos alemanes [o españoles] que se tratan de V (*Sie*, [*usted*]) entre sí se encuentran violentos si tienen que tutear a sus colegas suecos, y les cuesta mucho volver a hablarse de usted entre ellos después de haber usado el *du* con un perfecto desconocido. Lógicamente el uso del inglés evita estos problemas,y de ahí la preferencia por esta lengua en el mundo internacional de los negocios.

Justo cuando el *du* parecía haber ganado definitivamente la batalla, da la impresión de que *ni* está renaciendo. Una lingüista sueca que estudió la cuestión a mediados de los ochenta notó que las personas desconocidas se dirigían a ella con *ni* cada vez con más frecuencia, aunque fueran de la misma edad o más jóvenes.[16] A algunas personas les disgusta este nuevo «regreso al *ni*» y escriben a los periódicos para pedir que se detenga, puesto que el *ni* denota barreras de clase en una sociedad que se supone democrática y basada en la igualdad. Otras personas, sin embargo, nunca han visto con buenos ojos las reformas para la extensión de *du*. Una mujer hacía notar en una carta a un periódico que si entraba en una tienda o una oficina y la llamaban de *du* se saldría inmediatamente.

El estudio llevado a cabo a mediados de los ochenta con estudiantes de bachillerato nacidos en la década de los sesenta y educados, por tanto, en el uso generalizado del *du* de solidaridad puso de relieve que, según sus propias manifestaciones, usarían *ni* para dirigirse a alguien de mayor edad y/o que estuviera en una posición de autoridad. Esos jóvenes parecen pensar, por otra parte, que con desconocidos es menos arriesgado usar *ni*, puesto que la gente se siente más ofendida por un

16. Efectivamente, la forma de dirigirse a un desconocido marca de forma rápida la pauta en que los tratamientos se mueven, puesto que está ausente toda interferencia de factores personales. También en esta situación se percibe en España un progreso del *tú*, al menos entre los jóvenes.



FIG. 5.5. *«Vous as un joli vouvou» [«Usted tienes un bonito vouvou (= tutú)»].*

du no deseado que por un *ni*. Esa opinión, sin embargo, puede no ser de hecho correcta: a algunas personas mayores no les gusta que las traten de *ni*. Dado que las generaciones jóvenes no están familiarizadas con el viejo sistema, desconocen las connotaciones negativas ligadas a *ni*, presentes, sin embargo, en hablantes de más edad. Para los jóvenes simplemente establece una barrera de cortesía entre extraños, sobre todo cuando existen diferencias de edad.

En otras lenguas europeas la semántica de las formas familiares frente a las de cortesía no parece estar libre de significaciones encontradas. Para algunos alemanes, por ejemplo, *Du* es el pronombre de solidaridad no marcado, mientras que para otros implica intimidad. *Sie* indica por una parte distancia social y por otra formalidad. Antes de finales de los sesenta estudiantes universitarios y profesores usaban *Sie* para dirigirse tanto a miembros del otro estamento como a sus colegas, pero por esa época los estudiantes comenzaron a llamarse de *Du* entre ellos. Ahora, con la vuelta al conservadurismo, las normas pueden cambiar otra vez. En períodos de cambio la gente no está segura de lo que debe usar y pueden surgir malentendidos.

Las normas para el uso de T/V parecen estar cambiando también en Francia. El problema queda bien ilustrado en la viñeta que recoge

la figura 5.5, en la que un hombre se dirige a una mujer con *vous*, pero usa la forma «tú» del verbo. [Y completa su lío mental llamando «vou-vou» al «tutú» de la bailarina.] El artículo en que va inserta la viñeta se titula «Monsieur, où est ton dossier?» («Señor, ¿dónde está tu expediente?»), con un choque entre el título *monsieur* y el pronombre familiar *ton*. Un estudio reciente hecho en una empresa francesa puso de manifiesto que el género, la edad, la jerarquía social y la proximidad determinaban la elección de *tu* o *vous*. Cuando hablaban entre ellas, las mujeres de la oficina nunca usaban el apellido de una colega sin anteponerle el preceptivo *madame*. Si recurrían al nombre, lo acompañaban de *tu*. Los hombres, en cambio, llamaban de tú a sus colegas incluso cuando se dirigían a ellos con el apellido, si bien algunos decían sentirse incómodos ante esa combinación.[17]

Cuando se incorporaba una persona nueva, ¿cómo encajaba en el sistema establecido? Una mujer decía que ella llamaba de *vous* a todo el mundo porque quería ser respetuosa. Un antiguo militar recién llegado a la empresa decía no usar nunca *monsieur* porque era un tratamiento ajeno al ejército. Hay siempre un período transitorio de ajuste a la nueva situación, y es durante ese período cuando aparecen las aparentes rarezas del tipo «Monsieur, où est ton dossier?» que comentábamos antes. Por otra parte, una vez que los colegas han usado entre sí la forma T pueden en ocasiones volver al V, con lo que los tratamientos con frecuencia se «negocian» sobre la marcha. Un hombre señalaba que dependiendo de si por teléfono llamaba a su jefe *Frémont* o *monsieur Frémont*, el jefe le contestaba con T o V. En otros casos, la entrada de un extraño en un contexto donde está establecido el T puede llevar al V, como cuando el jefe se dirige a su secretaria en presencia de una persona desconocida diciéndole: *Mireille, voulez-vous me passer le dossier?* [«Mireille, ¿me pasa el expediente?»]. O, por poner otro ejemplo, si el jefe y uno de sus empleados hacen deporte juntos el fin de semana se tratarán de tú, pero volverán al usted en la oficina.

Estos ejemplos nos recuerdan la cuestión de la elección de código que vimos en el capítulo 2: los hablantes, tal como ocurría con el hermano y la hermana en la tienda de Kenia occidental, usan un código u otro para definir la situación en términos favorables a sus papeles respectivos de, por ejemplo en este caso, tendero y cliente. Del mismo modo, el uso de la forma T puede ser una humillación cuando se espera recibir el tratamiento V; y al contrario: la forma cortés se usa a veces para poner a uno en su lugar, como ocurrió en Suecia cuando, a mediados de los setenta, después de las fiestas de Navidad, los dependientes de las tiendas se dirigían con *ni* a las hordas de clientes que devolvían regalos, tal vez porque dichos dependientes estaban sobrecargados de trabajo e irritables.[18] Los clientes de clase alta probablemente considerarían cortés este trato, pero a los de clase media y obrera les debió de parecer ofensivo. Tales elecciones estilísticas, ya sean conscientes o no, pueden desembocar, a largo plazo, en cambios definitivos.

17. En España el sexo (o el género) tiende a influir cada vez menos en la determinación del tratamiento. Por lo que se refiere al uso del nombre de pila, el apellido y los títulos, tiene menos relevancia que en inglés, donde no existe un pronombre equivalente al *usted*, pero sirve para matizar el tratamiento elegido: véanse las diferencias entre *usted, D. Antonio; usted, Sr. López; usted, Antonio; usted, López; tú, Antonio; tú, López*. Incluso se dan combinaciones «agramaticales» como * *tú, D. Antonio;* * *tú, Sr. López*. El apellido, por otra parte, remite básicamente a ámbitos académicos o laborales y todavía hoy, pese a los cambios registrados, se usa poco para las mujeres cuando no va acompañado de *Sra./Srta.*

Comportamientos similares han tenido lugar también en lenguas no occidentales como respuesta a cambios políticos y sociales. Desde la Revolución islámica de 1959 las formas persas de tratamiento han sufrido una serie de transformaciones que reflejan el mayor peso adquirido por los valores que indican solidaridad, frente a los que indican poder. Han decaído las formas de tratamiento asimétrico que reproducían la compleja estructura social del Irán prerrevolucionario, y se han extendido las que marcaban relaciones solidarias, como las equivalentes a «hermano» y «hermana», de un modo similar a lo que ocurrió con «camarada» en las Revoluciones china y soviética.

Otro ejemplo de cambio en los sistemas de tratamiento motivado por la transformación de los valores sociales es el que ha tenido lugar en la lengua náhuatl, hablada en determinadas zonas de México. El náhuatl se ha convertido en la lengua de la solidaridad, frente a la amenaza que suponía el español, impuesto desde fuera. El náhuatl tuvo en algún tiempo un sistema de tratamientos honoríficos que afectaba no sólo a la elección de pronombres, sino también a la de verbos y sustantivos. El náhuatl tradicional tenía a este respecto cuatro niveles, como se pone de manifiesto en las diferentes maneras de expresar la idea de 'darme' (*maca* es el verbo 'dar'). El nivel I es el más bajo, y se usaría para dirigirse a íntimos y subordinados; el nivel II era el adecuado para desconocidos y parientes; el nivel III para personas distinguidas o muy ancianas; el nivel IV es como el III excepto en que con él se designa a alguien a quien nos dirigimos con posesivo de tercera persona:

Nivel I: *teh tinehmacha* 'me das'.
Nivel II: *tehhuatzin tinechonmacha* 'me das'.

18. Cualquier hablante de español sabe el violento choque que se produce en un interlocutor cuando alguien que lo trata habitualmente de *tú* cambia de pronto al *usted*. Tan violento que es un recurso casi extremo.

Nivel III: *momahuizotzin tinechonmomaquilia* 'vuestra reverencia me da'.
Nivel IV: *imahuizotzin nechonmomaquilitzinoa* 'su reverencia me da'.

Este sistema ahora se ha vuelto más restringido y se está perdiendo en las referencias indirectas, aunque se usa todavía para dirigirse directamente a la gente, quizá por miedo a producir algún tipo de ofensa en la interacción cara a cara. En cambio cuando las personas no están presentes es menos verosímil que oigan las referencias que se hacen a ellas sin tratamientos honoríficos. El desarrollo de la conciencia étnica y el igualitarismo ha llevado a este estrechamiento del sistema de tratamientos. Los sentimientos de solidaridad de grupo expresados en relación con el náhuatl han producido también la estigmatización de los préstamos españoles. El porcentaje más alto de hispanismos se detecta en el habla de los varones jóvenes que no se sienten comprometidos con la vida de la comunidad.[19]

El significado mismo de identidad y etnicidad puede cambiar de acuerdo con el contexto, en especial frente a una amenaza exterior. Así, durante la Segunda Guerra Mundial muchas personas que se hubieran dirigido una a otra de forma asimétrica en sueco adoptaron el *du* de igualdad. En los últimos años —y es un segundo ejemplo— estamos asistiendo en Gran Bretaña al nacimiento de una etnicidad de tipo general que podríamos llamar asiática o incluso negra, y que incluye a las dos etnias. A los ojos de la mayoría de los británicos, «sudasiático» designa una categoría «étnica» o «racial», pese a que los individuos incluidos en este rótulo muestran diferentes orígenes lingüísticos, culturales y religiosos. Así, una tienda regentada por una familia bengalí podría ser llamada por los británicos blancos «paquistaní», «india» o «asiática», independientemente de la exacta afiliación nacional, religiosa o étnica de sus propietarios. Pero ahora los propios extranjeros de Gran Bretaña están llegando más lejos y —como un símbolo de unidad ante lo que consideran la «amenaza blanca»— engloban a negros y asiáticos bajo cualquiera de los dos nombres, dado su similar estatuto de minorías raciales.

El *Sunday Times* del 26 de junio de 1988 incluía un artículo titulado «¿Negros? Nosotros no, protestan los asiáticos». En él se describe la reacción negativa de algunos líderes de la comunidad contra el informe anual de la CRE (Commission for Racial Equality [Comisión para la Igualdad Racial]) en el que los asiáticos eran clasificados como «negros». Para luchar por su reconocimiento como grupo independiente, se ha fundado incluso la Asian Peoples' National Association [Asociación Nacional de los Pueblos Asiáticos]. El presidente suplente de la CRE, que es un guyaratí de la India, estimaba que alrededor de un 70 % de los asiáticos rechazaban que se les llamara «negros», mientras que el 10 % se identificaba con tal clasificación. Éstos lo hacían en principio porque creían compartir con los afrocaribeños una situación similar de marginación. Pero algunos líderes influyentes de la comunidad afrocaribeña se rebelaron contra la posibilidad de que la pertenencia a la comunidad negra se definiera por ese camino. La cuestión parece haber dividido también a algunas familias asiáticas. El artículo destacaba el caso del propietario de un restaurante y de su hija de 27 años, que era abogada en Londres. El padre defendía firmemente que él no era negro, mientras que su hija decía: «Negro no es ofensivo. Yo me considero negra y lo mismo hace la mayor parte de la juventud asiática.» El relativo carácter discreto de las lenguas y variedades, así como su relieve y prestigio como marcadores de las distintas identidades étnicas afectarán a las ideas de la gente con respecto a cuál es la lengua que hablan y a cómo deben ser llamados ellos mismos. Tales percepciones pueden cambiar a lo largo del tiempo en respuesta a presiones sociales de distinta índole. Las elecciones que hacen las personas sirven para definir sus lealtades hacia los grupos a los que se sienten más afines.

19. Estudios recientes han puesto de manifiesto la complejidad de las actitudes manifestadas por los hablantes de náhuatl, y que van del orgullo al rechazo.

La importancia de las redes sociales como factor de cambio fue puesta en claro por algunos de los estudios de los que hablé en los capítulos 2 y 3. Una investigación llevada a cabo en una escuela suburbana de educación secundaria de Detroit con dos pandillas de adolescentes, los Jocks y los Burnouts, muestra cómo la configuración de la estructura social adolescente sirve de empuje al cambio fónico. El sustrato de los Jocks es básicamente de clase media y están bien integrados en las actividades escolares, mientras que los Burnouts proceden sobre todo de familias de trabajadores manuales y algunos están metidos en el mundo de las drogas y en otras actividades peligrosas no refrendadas por el medio escolar. Las relaciones de los Burnouts con compañeros de zonas más próximas al centro urbano (*inner city*)[20] los ponen en más estrecho contacto con los cambios que se están desarrollando en la ciudad, y tratan de mostrar que conocen y aprueban los modos urbanos de vida mediante la adopción de las formas urbanas de habla. Muchos tienen amigos en Detroit, van allí a las fiestas y miran la ciudad como un buen lugar para vivir. Cuando dejen el instituto, la

20. En realidad el término inglés *inner city* sólo parcialmente se corresponde con el centro de la ciudad, dado que en inglés conlleva un componente de conflictividad social y económica ausente del equivalente español propuesto

mayoría buscará un empleo en la localidad y mantendrá en parte las mismas amistades. Pues bien, este grupo va más adelantado que los Jocks en el empleo de ciertos cambios de sonidos que se están produciendo ya entre la población adulta. Los Jocks, por su parte, se mueven en redes sociales más localizadas en el área suburbana, tienen menos contacto con la cultura propiamente urbana y gozan de mayor movilidad hacia arriba. Al terminar en el instituto la mayoría proseguirá sus estudios fuera de la comunidad.

Hemos visto en este capítulo cómo la lengua es esencialmente un producto cultural humano situado en un contexto histórico siempre cambiante. El concepto de espacio social y geográfico es vital para comprender la difusión del cambio. Diferentes tipos de estructuras sociales pueden dar lugar a diferentes tipos de cambios. Las variedades más innovadoras tienden a ser utilizadas por quienes se mueven en redes sociales con vínculos más débiles, mientras que las redes compactas y de lazos múltiples tienden a conservar las variedades locales. Desde el punto de vista geográfico, las áreas centrales son innovadoras, mientras que las periféricas son conservadoras. Las ciudades representan, lógicamente, áreas de intensos contactos, y en ellas las posibilidades de interacción con desconocidos son significativamente más grandes que en los pequeños pueblos rurales.

Es interesante comparar a este respecto el curso del cambio lingüístico en inglés y en islandés. Mientras el inglés ha cambiado completamente en los últimos siete siglos, el islandés no, y este conservadurismo sólo parcialmente se explica por su aislamiento geográfico. Posiblemente tiene más importancia el tipo de estructura social de Islandia, que se basa en redes fuertes de amistad y parentesco. La historia sociopolítica y de asentamientos poblacionales en Gran Bretaña es, por otra parte, muy diferente. El curso de la historia del inglés fue drásticamente interrumpido dos veces, primero por los pobladores daneses de los siglos IX y X y después por la conquista anglo-normanda del XI. Londres ya había comenzado a sobresalir como centro comercial en los siglos XIII y XIV, cuando la urbanización de Islandia era casi totalmente nula.

La migración a los centros urbanos ha producido una nivelación de las diferencias dialectales. Las comunidades pequeñas, como los pueblos de Nueva Bretaña noroccidental que vimos en el capítulo 1, están en posición más ventajosa para mantener, a través de interacciones que no salen del propio grupo, estructuras lingüísticas complejas y bien diferenciadas. Vimos que las lenguas siassi eran ampliamente aceptadas como lenguas francas en el área, mientras que el anêm y el amara carecían de valor al no poder ser usadas de forma «dual» [es decir, de modo que cada hablante use su propia lengua con interlocuto-

res de lengua distinta, pero que todos se entiendan] con ninguna otra lengua. Una lengua que no cruza las fronteras del grupo para ser usada por otros como segunda puede permitirse el lujo de mantener complejidades e irregularidades que deben desaparecer en una lengua franca si queremos que ésta se aprenda más fácilmente y funcione, por tanto, con eficiencia.[21] Por eso las lenguas siassi son las más simples. En el capítulo siguiente veremos qué sucede en situaciones de intenso contacto en las que se forman unos tipos especiales de lenguas llamadas «pidgins» y «criollos».

Bibliografía anotada

El lector interesado puede encontrar una panorámica de la sociolingüística alemana en el libro de Stephen Barbour y Patrick Stevenson *Variation in German: A Critical Approach to German Sociolinguistics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990). Véanse también el artículo de W. Hefner y P. Sture Ureland «Areale und soziolinguistische Variation: die p-/pf Isoglosse im Raum Rhein-Neckar-Main», y el de Klaus Mattheier, «Sprachveränderungen im Rheinland», en P. S. Ureland (ed.), *Sprachvariation und Sprachwandel: Probleme der Inter- und Intralinguistik* (Linguistische Arbeiten, 92; Tubinga, 1980), pp. 51-94 y 121-138.

[Por lo que respecta al «abanico del Rihn» y la separación entre el Alto y el Bajo Alemán la autora sigue más o menos de cerca la exposición que hace Bloomfield en su libro *Language*, traducido al español como *Lenguaje*, Lima, Universidad Mayor de S. Marcos, 1964. Los elementales ejemplos españoles y románicos que se citan en las notas aparecen, junto a otros muchos, en los manuales más conocidos, como la *Dialectología Española* de A. Zamora Vicente, Madrid, Gredos, 1967 (2.ª ed.); la *Historia de la Lengua Española* de R. Lapesa Melgar, Madrid, Gredos, 1981 (9.ª ed.), y *La Fragmentación Lingüística de la Romania*, de W. von Wartburg, Madrid, Gredos, 1971 (2.ª ed.).]

El artículo de Uriel Weinreich, William Labov y Martin Herzog «Empirical Foundations for a Theory of Language Change», recogido en Winfred P. Lehmann y Yakov Malkiel (eds.), *Directions for Historical Linguistics* (Austin, Tex.: University of Texas Press, 1968), pp. 95-188 muestra cómo la lingüística histórica tradicional puede ser reelaborada en moldes sociolingüísticos. El libro de James Milroy *Linguistic Variation and Change* (Oxford: Blackwell, 1991) ofrece una perspectiva sociolingüística de la historia del inglés.

La noción de «difusión léxica» se trata en Matthew Chen and William Wang, «Sound Change: Actuation and Implementation», *Language*, 51 (1975), pp. 255-281.

21 Ya se ha señalado en otro lugar cómo algunos estudiosos ven en las simplificaciones llevadas a cabo por el andaluz una de las razones de su éxito como variedad configuradora del español de América.

[El ejemplo que se aduce en nota sobre la desaparición gradual de *f-* es real, y está tomado de J. Borrego Nieto, *Norma y dialecto en el sayagués actual*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983, pp. 32-35.]

El libro de C. J. Bailey *Variation and Linguistic Theory* (Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, 1973) es un intento de explicar la disposición implicativa que adopta la variabilidad.

El estudio sobre Martha's Vineyard fue realizado por William Labov y se titula «The Social Motivation of Sound Change», *Word*, 19 (1963), pp. 273-307. Un tratamiento posterior del cambio en tiempo «aparente» frente al «real» puede encontrarse en la colección de artículos de mismo autor titulado *Sociolinguistic Patterns* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972). [Traducción española: *Modelos Sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.]

Las apreciaciones sobre los cuáqueros pertenecen al libro de Richard Bauman *Let Your Words be Few: Symbolism of Speaking and Silence among Seventeenth-Century Quakers* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

La investigación sobre el gullah se encuentra en el artículo de Patricia Nichol «Linguistic Options and Choices for Black Women in the Rural South», en Barrie Thorne, Cheris Kramarae y Nancy Henley (eds.), *Language, Gender and Society* (Rowley, Mass.: Newbury House, 1983).

[Las apreciaciones que se hacen en nota sobre el español de América proceden de M.ª Beatriz Fontanella de Weinberg, *El español de América*, Madrid, Editorial Mapfre, 1992.]

En relación con el uso pronominal en sueco, puede encontrarse información en Christina Bratt Paulston, «Pronouns of Adress in Swedish: Social Class Semantics and a Changing System», *Language in Society*, 5 (1976), pp. 359-386, y también en Eva Mårtennsson, «Det nya niandet» («El regreso del *ni*»), *Norlund*, 10 (1986), pp. 35-79.

El estudio sobre el uso pronominal en la empresa francesa fue realizado por Denis Guigo y difundido en el número del 5 de febrero de 1991 del diario *Libération*.

[El uso del *usted* por parte de los hijos frente al del *tú* por parte de los nietos aparece recogido, por ejemplo, en J. Borrego, J. G. Asencio y J. A. P. Bowie, «Sobre el *tú* y el *usted*», *Studia Philologica Salmanticensia*, 2, 1978, pp. 53-79. Sobre el sistema de tratamientos en España y América y su evolución histórica hay ya bastantes trabajos publicados. Véase J. Medina López, «Esbozo de una guía bibliográfica del tratamiento», *Anuario de Letras*, 30, 1992, pp. 233-248.]

El estudio sobre los adolescentes de Detroit se expone en Penelope Eckert, *Jocks and Burnouts* (Nueva York: Teachers College Press, 1989).

La investigación sobre el noruego en Estados Unidos se recoge en el libro de Einar Haugen *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1953), y la realizada sobre el norte de Noruega en el artículo de Tove Bull «Women and Men Speaking: The Roles Played by Women and Men in the Process of Language Shift», *Working Papers on Language, Gender and Sexism*, 1 (International Association of Applied Linguistics, 1991), pp. 11-24. Otras fuentes de información sobre el papel del sexo en el cambio lingüístico son el artículo de William Labov «The Intersection of Sex and Social Class in the Course of Linguistic Change», *Language Variation and Change*, 2 (1990), pp. 205-254, y el de Penelope Eckert «The Whole Woman: Sex and Gender Differences in Variation», mismo lugar, año 1989 (1: pp. 245-267).

El estudio sobre el náhuatl fue llevado a cabo por Jane H. y Kenneth C. Hill, «Mixed Grammar, Purist Grammar, and Language Attitudes in Modern Nahuatl», *Language in Society*, 9 (1980), pp. 321-348.

Puede obtenerse información sobre los cambios sucedidos en el persa consultando el artículo de Mohammad H. Keshavarz «Forms of Adress in Post-Revolutionary Iranian Persian», *Language in Society*, 17 (1988), pp. 565-576.

CAPÍTULO 6

LENGUAS PIDGINS Y CRIOLLAS



FIG. 6.1. *Anuncio de las conservas de pescado Sun Flower escrito en tok pisin*[1]. *El eslogan dice: «Es mi propio sustento.»*

En el discurso que dirigió a la English-Speaking Union Conference [Congreso de la Unión Anglo-Hablante], el duque de Edimburgo hizo referencia a una de las lenguas mejor conocidas entre las pidgins y

1. También llamado, al menos por algunos estudiosos españoles, *neoguiniano*.

criollas para señalar que «en esa espléndida lengua se referían a él como 'Fella belong Mrs Queen' ['Hombre que pertenece a la Reina']». Aunque el duque estaba en lo cierto al considerar al tok pisin (nombre derivado, recuérdese, de «talk pidgin») que se habla en Papúa-Nueva Guinea como una lengua y no como un dialecto del inglés, estaba equivocado con respecto a su propia designación, que era más bien «man bilong kwin». Contrariamente a lo que muchos europeos piensan sobre el tok pisin, *fella* [del inglés *fellow* 'compañero, pareja'] no puede en absoluto ser usado de esta forma para significar 'hombre' o 'marido', de modo que el enunciado del duque es agramatical. *Fella* sólo puede usarse como sufijo con un cierto número de funciones gramaticales: sirve, por ejemplo, para marcar adjetivos y numerales, como en *tupela blakpela pik* ('dos cerdos negros') y para marcar a *you* como segunda persona del plural (*yupela i no ken go*, 'no podéis ir').

Aunque no hay acuerdo a la hora de definir los pidgins y criollos en términos lingüísticos precisos o a la hora de determinar de dónde proceden, todos los lingüistas reconocen que este grupo de lenguas existe. Su peculiaridad estriba no tanto en unos orígenes históricos comunes cuanto en las circunstancias de desarrollo sociohistórico y de uso que comparten. Por el momento no hay forma de decidir si una lengua constituye un pidgin o un criollo si no se hace referencia a tres criterios: el lingüísitico, el social y el histórico. El término «criollo» se aplica generalmente a los pidgins que se han convertido en lengua nativa de alguien, aunque no todos los lingüistas piensan que el criollo deba pasar necesariamente por un estado de pidgin. Los pidgins, por contra, no son lengua materna de nadie: nacen en situaciones de contacto, en las que son usados por hablantes que tienen lenguas diferentes para satisfacer propósitos comunicativos restringidos, típicamente los comerciales. Desde el punto de vista estructural, se trata de lenguas simplificadas que poseen un léxico mínimo, poca o ninguna morfología y una sintaxis limitada. En este capítulo tocaré aspectos relacionados con la distribución, orígenes, estructura y uso social de los pidgins y criollos.

Distribución

Los pidgins y criollos se hablan sobre todo en países del Tercer Mundo, y su papel está íntimamente ligado a una serie de cuestiones políticas y sociales. En este momento se usan probablemente más de cien en todo el mundo y cuentan con más hablantes que, por ejemplo, el sueco. Es difícil, de todos modos, establecer su número exacto, puesto que depende de cómo definamos los términos «pidgin» y «criollo».

Estas lenguas se basan en su mayor parte en lenguas europeas, en particular en el español, el portugués, el francés, el inglés y el holandés. Las que se basan en el inglés son, no obstante, más numerosas, atestiguando así la mayor difusión de esta lengua. Le siguen las que se basan en el francés.[2] Hay un número mucho más pequeño basado en lenguas no europeas, tal como el sango, hablado en la República Centroafricana.

El término «basado» significa que el grueso del vocabulario está tomado de la lengua en cuestión, mientras que la estructura gramatical muestra típicamente la influencia de otras lenguas, generalmente no europeas, conocidas como «sustrato». De modo que cuando los estudiosos hablan de criollos «basados en el inglés» o «de base inglesa» se están refiriendo a los que han tomado del inglés la mayor parte de su vocabulario. Otros términos empleados [en el mundo anglosajón] son «English-lexicon» o «English-lexifier pidgin/creole» [«pidgin/criollo de léxico inglés» o «de lexificador inglés»], y a la lengua lexificadora [es decir, a aquella que proporciona el léxico] se la denomina también a veces «superestrato». Con frecuencia se han tratado los pidgins y criollos de base inglesa como dialectos del inglés, los de base francesa [o española] como dialectos romances, etc., pero la mayoría de los estudiosos reconoce ahora que se trata de lenguas de pleno derecho y con su propia estructura independiente, y no sistemas parásitos o versiones corruptas de las lenguas a las que están ligadas en el nivel léxico.

Es práctica habitual referirse a pidgins y criollos con una fórmula

2. Parece que las de base española habría que buscarlas sobre todo en Hispanoamérica, lugar especialmente propicio para que el español entrara en contacto con lenguas radicalmente distintas, ya fueran las indígenas, ya las habladas por los esclavos negros importados de tierras africanas. Pero los criollos de base hispana son tan escasos en la zona que algunos autores han negado su existencia y los que la defienden explican la escasez de ejemplos como un resultado de la intensa asimilación al castellano que sufrieron estas lenguas a partir de principios del XIX. Los restos más vivos se encuentran en localidades o áreas que por su aislamiento o por sus especiales condiciones sufrieron menos ese proceso asimilador. No es casual que varias de esas localidades lleven el nombre de Palenque, palabra que alude a los lugares que sirvieron de refugio a los esclavos cimarrones que huían de las plantaciones: así ocurre con San Basilio de Palenque, en Colombia, o con los Palenques de Ecuador o Panamá. Indicios de lenguas criollas desaparecidas se han detectado también —aunque no todos los autores están de acuerdo en que haya que interpretar así los datos— en Uré y Chocó (Colombia), y en el habla de ciertos negros puertorriqueños y cubanos.

Fuera del territorio que hoy habla español, pero dentro del antiguo Imperio Hispánico, pueden mencionarse otras lenguas criollas de fuerte componente español como el *papiamento* (hablado en las Antillas holandesas —Curaçao, Bonaire, Aruba— y formado sobre un criollo negro-portugués, mezclado luego con el español e influido por el holandés en su vocabulario) o las varias habladas en las Islas Filipinas (*caviteño y ermitaño, chabacano o zamboangueño, davoaeño*).

Existen también variedades de contacto que no son lenguas criollas, como el *pachuco* (compromiso entre español e inglés, de uso restringido en Arizona y partes del sur de California) y el *fronterizo*, variantes mezcladas de español y portugués que pueden oírse en la frontera entre Uruguay y Brasil. Mucho menos lo son el «*cocoliche*» o el «*fragnol*» modalidades habladas en Buenos Aires que representan una mezcla del español con, respectivamente, el italiano y el francés.

que incluye su ubicación y su principal lengua lexificadora, por ejemplo, Chinese Pidgin English [pidgin inglés de China], Berbice Creole Dutch [criollo holandés de Berbice], Rabaul Creole German [criollo alemán de Rabaul], etc.[3] Dado que algunos pidgins y criollos cambian a veces su filiación léxica a través de un proceso conocido como «relexificación», tal como le ocurrió al holandés de Berbice, que sustituyó el superestrato neerlandés por el inglés, esos rótulos no son totalmente satisfactorios. Otros criollos, como el tok pisin y el sranan o surinamés, variedad de base inglesa hablada en Surinam, han sido también afectados por cambios de este tipo, pero nadie ha sugerido cambiar la denominación Berbice Creole Dutch [criollo holandés de Berbice] por Berbice Creole English [criollo inglés de Berbice]. Esos rótulos son también insatisfactorios por otras razones. Una de ellas es que implican la separación entre léxico y sintaxis, y dan más peso a aquél a la hora de decidir las relaciones entre lenguas. Otra es que el término que alude al lugar puede no dejar claro, sobre todo en inglés, si con él nos referimos a una lengua, un grupo de hablantes o una localización geográfica. Así, en el nombre «Hawaiian Creole English» el adjetivo «Hawaiian» es ambiguo, porque puede referirse a las Islas Hawai, a la gente que procede de ellas o a la lengua hawaiana.

Los nombres que dan los lingüistas a los pidgins y criollos no siempre son usados por los propios hablantes. Así, el tok pisin ha sido denominado a veces «Neomelanesian» [«neomelanesio»] o «New Guinea Pidgin English» [«pidgin inglés de Nueva Guinea»; en español también «nuguiniano», como ya ha quedado señalado], mientras que los hablantes lo llaman «tok pisin» o simplemente «pidgin». Del mismo modo, los hablantes del criollo inglés del Estrecho de Torres llaman a su lengua «broken» (es decir, inglés «deteriorado»), los del criollo inglés de Australia llaman a la suya «kriol», los de Hawai dicen simplemente «pidgin» [los del Palenque de San Basilio, en Colombia, dicen «lengua»], etc. El sranan se denomina en ocasiones «sranan tongo» (de «Surinam tongue» [«lengua de Surinam»]) o «taki-taki» (de «talk-talk» [«charla-charla»]).

Teniendo en cuenta factores históricos, geográficos y lingüísticos se reconocen dos grandes grupos de lenguas criollas: las del Atlántico y las del Pacífico. El grupo atlántico se formó en los siglos XVII y XVIII en el Caribe y el África occidental, mientras que el grupo del Pacífico se originó fundamentalmente en el XIX. Los criollos atlánticos fueron en

3. Como se verá, he elegido un orden distinto al del inglés y traduzco «pidgin inglés» y no «inglés pidgin», «criollo holandés» y no «holandés criollo», etc., porque ésta parece ser la costumbre más extendida en español. De todas formas la práctica no es sistemática, y no faltan ejemplos en contrario incluso en un mismo autor.

buena medida producto del comercio de esclavos en el occidente de África, que dispersó un buen número de africanos por el Caribe. Las variedades criollas del Caribe han sido también trasplantadas al Reino Unido por los inmigrantes procedentes de la zona. Las lenguas del Atlántico poseen un sustrato común y comparten muchos de sus rasgos

En el Pacífico el sustrato está constituido por lenguas distintas y las condiciones socioculturales fueron también de algún modo diferentes a las del grupo atlántico. Aunque las plantaciones fueron cruciales para la aparición de los pidgins en las dos áreas, en el Pacífico su explotación se llevaba a cabo en general con trabajadores reclutados y contratados y no con esclavos. Dejando aparte el caso de Hawai, la criollización del Pacífico se ha distinguido de la del Atlántico (particularmente la del área caribeña) en que ha sido un proceso más gradual y menos abrupto. De todos modos, esta agrupación tradicional es geográficamente conveniente, pero puede oscurecer un panorama más complejo de interrelaciones. No tiene en cuenta, en efecto, que hubo probablemente contactos entre el Atlántico y el Pacífico, y que los juicios sobre el grado en que la criollización fue abrupta dependen de datos históricos que generalmente no tenemos. Sí parece haber fundamento lingüístico para sostener que los marineros desempeñaron un papel importante en la extensión de ciertos rasgos lingüísticos por áreas muy amplias, dadas las coincidencias léxicas entre pidgins distantes como el de Hawai, el chinook o chinuco (lengua de contacto usada con fines comerciales en el Pacífico noroccidental) y el esquimal.

Así, el término *kanaka* (del hawaiano 'ser humano', 'persona', 'hombre') aparece a través del Pacífico en pidgins y criollos de base tanto inglesa como francesa, aunque su significado y en particular sus connotaciones varían de unas lenguas a otras. En tok pisin, por ejemplo, fue en su origen una palabra usada por los europeos para referirse a la población indígena, a menudo en términos peyorativos, y esa carga negativa se conserva aún hoy en tok pisin: decir de alguien que es un «kanaka» —y, sobre todo, un «bus kanaka»— es insultante porque implica que es atrasado y rudo. Sin embargo en el territorio francés de Nueva Caledonia el término se ha convertido en símbolo de la unidad y orgullo melanesios frente a la administración colonial francesa. En 1984 los activistas melanesios declararon un estado independiente al que bautizaron como Kanaky, si bien tal independencia no ha sido aún reconocida por Francia. Curiosamente, en el criollo de Hawai el término ya no se usa, a pesar de su presencia en hawaiano. La palabra *kanaka* se encuentra también en variedades basadas en lenguas no europeas como el chinook o chinuco, lengua de comercio usada, como hemos dicho, a lo largo de la costa noroccidental del Pacífico, en la

que entraron éste y otros vocablos de la mano del comercio de pieles desarrollado en la costa noroeste de América del Norte en el siglo XVIII. Del mismo modo en el pidgin esquimal existe *kaukau* 'comida', préstamo también en hawaiano, procedente del pidgin inglés de China *chowchow*. El término *kaukau* se usa todavía en el criollo inglés de Hawai con el significado de 'alimento' o 'comer', aunque para este último significado la generación joven suele utilizar *grind*.

Durante el siglo XIX los contactos a lo largo de la zona norte del Pacífico se hicieron habituales. Las islas Hawai constituían escala casi obligada y un buen lugar para que los barcos pasaran el invierno. Investigaciones recientes destacan sobremanera el papel de los marineros en la extensión y estabilización del pidgin de base inglesa en el Pacífico. Algunos estudiosos han defendido la relación entre los pidgins y criollos de base inglesa y los existentes en otras partes, pero no hay datos que demuestren claramente la existencia de un pidgin inglés náutico universalmente extendido. Aunque se ha identificado un cierto número de características compartidas por las variedades del Atlántico y el Pacífico, los rasgos atlánticos proceden de registros contemporáneos y no de tipo histórico, y no se ha realizado en el área del Atlántico una investigación suficiente como para avalar la conexión histórica.

Hay todavía una cierta controversia sobre el estatuto de la variedad de inglés hablado en las islas Pitcairn y Norfolk. Las condiciones en las que se desarrolló esta variedad fueron excepcionales y están ligadas al famoso motín del *Bounty*. Antes de 1790 la isla Pitcairn estaba deshabitada, pero la llegada de 28 personas (nueve de ellas amotinados del *Bounty* y el resto polinesios) supuso el comienzo de una comunidad que vivió aislada durante 33 años. La mayoría de sus habitantes se reinstaló en la isla Norfolk a partir de 1856. Ciertamente ha habido pocos estudios del habla de Pitcairn-Norfolk, pero de ellos no ha salido ningún acuerdo acerca de su clasificación. La variedad de Pitcairn tiene un vocabulario claramente basado en el inglés y comparte muchos rasgos con los criollos de base inglesa y también con otros criollos, pero junto a ellos tiene algunos «excepcionales». Por ejemplo, la presencia de consonantes agrupadas, que no existen en tahitiano, es difícil de explicar, dado que la mayoría de los pidgins y criollos tienden a una estructura silábica muy simple del tipo consonante más vocal (véase más abajo). A partir de alguna de las descripciones podríamos suponer que la variedad Pitcairn-Norfolk muestra un buen número de las características típicas de los criollos en general, aunque no las que son específicas de los criollos del Pacífico. De todos modos esto no es sorprendente, puesto que no tiene lazos históricos con ellos y se desarrolló, como hemos dicho, de forma aislada.

Orígenes

Las aproximaciones tradicionales al cambio histórico se han basado sobre el modelo del árbol genealógico, que parte del supuesto de que las lenguas se van diferenciando gradualmente a partir de un antepasado común. Este modelo se ha aplicado con frecuencia para explicar los orígenes históricos de pidgins y criollos y ha sido denominado la «hipótesis monogenética»; según ésta, los pidgins y criollos tienen todos un origen común. Muchos defienden la idea de que todos los pidgins y criollos basados en lenguas europeas descienden originalmente de un pidgin portugués del siglo XV, usado en primer lugar en la costa africana y llevado luego a la India y el Extremo Oriente.[4] Este pidgin sería, tal vez, un resto del Sabir, la lengua franca medieval que, según se cree, pudo haber sido hablada por los cruzados y constituyó la lengua común del comercio mediterráneo. El origen portugués daría cuenta, desde luego, de un cierto número de similitudes léxicas que se encuentran en los pidgins y criollos tanto del Atlántico como del Pacífico, pero, de seguir esta hipótesis, habría que invocar la noción de «relexificación» para dar cuenta de las muchas diferencias existentes entre los criollos románicos y los germánicos. La teoría monogenética, por otra parte, no tiene nada que decir, lógicamente, sobre los orígenes de los pidgins y criollos de base no europea.

La mayoría de los lingüistas rechaza la hipótesis monogenética porque los pidgins y criollos se producen típicamente por la convergencia de estructuras lingüísticas de más de un origen. Fue el romanista Hugo Schuchardt (1842-1927), a menudo considerado el padre de los estudios sobre los criollos, el que usó datos de este tipo de lenguas para argumentar contra la idea de la regularidad de los cambios fonéticos, predominante en el siglo XIX.

Por contra, las teorías poligenéticas hacen hincapié en la idea de que los pidgins y criollos nacen independientemente pero se desarrollan de modo paralelo porque usan material lingüístico común y se forman en condiciones sociohistóricas similares. Vistas así las cosas,

4. Y, lógicamente, a América, donde se habría «relexificado» de una forma u otra según la lengua con la que entrara en contacto. Para la América hispana se ha aducido el testimonio del padre Alonso de Sandoval, nacido en Sevilla en 1576 y residente durante muchos años en Cartagena de Indias, y según el cual los esclavos negros llegados a Cartagena procedentes de São Tomé e islas adyacentes hablaban «un género de lenguaje muy corrupto y revesado de la portuguesa», que sería el protopidgin portugués mencionado. Sometido en esa zona a relexificación por parte del castellano circundante (relexificación de la que ya da noticias el mismo padre Sandoval, que menciona la versión corrupta del castellano hablado por los esclavos), habría dejado hoy día restos aislados, de los cuales el más vivo es el «palenquero» hablado en San Basilio de Palenque (Departamento de Bolívar, Colombia). Como ocurre con otros criollos de todo el mundo, hay investigadores de las hablas hispánicas que no están de acuerdo con la génesis propuesta.

existe también un componente universalista en la hipótesis poligenética (véase más abajo).

Los proponentes de las explicaciones sustratísticas para los orígenes de pidgins y criollos alegan que los modelos para muchas de las estructuras comunes a esas lenguas pueden encontrarse en el sustrato; en concreto a las lenguas del occidente de África se les supone una influencia grande en los criollos atlánticos, y argumentos similares sobre la importancia del sustrato oceánico se han dado más recientemente para los pidgins y criollos del Pacífico.

Tipológicamente puede argüirse que los criollos muestran, independientemente de la lengua que les sirve de base, más semejanzas entre sí que con esa lengua. Algunos lingüistas encuentran evidente que existe una «sintaxis criolla», aunque ya no sea tan fácil determinar exactamente qué rasgos incluye. Otros, sin embargo, ven con escepticismo la idea de que los criollos puedan considerarse un tipo estructural diferente. Esto ha llevado a muchos estudiosos a explicar el origen de pidgins y criollos en términos universalistas. Así, en un determinado nivel de abstracción, se puede recurrir a las presiones de tipo funcional que existen en cualquier situación comunicativa en que los hablantes no compartan la misma lengua. Se trata de presiones hacia la simplificación, hacia una mayor dependencia del contexto, hacia una forma de hablar más lenta, etc. La lengua usada con los extranjeros (*mí no hablar inglés* y emisiones similares) es un buen ejemplo de las estrategias que pueden llevar a un pidgin incipiente. Algunos rasgos similares se encuentran en la forma de hablarles a los niños pequeños (*Papi marchar, adiós*). En situaciones en que los interlocutores no tienen el mismo estatus social el acceso del grupo subordinado a la lengua del dominante puede ser sólo parcial; se produce entonces un aprendizaje imperfecto que puede llevar a una versión simplificada de dicha lengua.

Otra explicación universalista de más largo alcance se basa en la supuesta existencia de un «bioprograma» que contiene los rasgos que todo criollo debe tener. La hipótesis del bioprograma relaciona la aparición de los criollos con la adquisición de la lengua materna y con la evolución general de la lengua en la especie humana, y defiende que los rasgos que los niños aprenden pronto y sin esfuerzo ocupan un lugar destacado en las lenguas criollas. Lo que lleva a postular la existencia de un bioprograma es el hecho de que los niños carezcan de un *input* adecuado, de una entrada de datos suficiente, en la comunidad en que se habla el pidgin. En tales circunstancias los niños recurren al bioprograma a la hora de producir unas reglas para las cuales no encuentran modelo en los datos que les llegan de los mayores. Esta teoría ha provocado una áspera controversia, sobre todo porque sus ideas no

pueden ser comprobadas directamente. Ningún niño está en este momento adquiriendo una lengua criolla en las circunstancias requeridas para confirmar el funcionamiento del bioprograma.[5]

Dada la pluralidad de explicaciones, son muchos los lingüistas que prefieren no recurrir a una fuente única para dar cuenta del desarrollo de los criollos, y apelan a una confluencia de factores diversos (más adelante proporcionaré ejemplos). Así, mientras algunas características de determinados criollos se deben de forma evidente a las lenguas de sustrato, otras requieren una explicación universalista.

Estructura

Los límites entre pidgins y criollos no pueden definirse en términos puramente lingüísticos. Así algunas lenguas, tales como el tok pisin y el West African Pidgin English [pidgin inglés del África Occidental], pidgin de base inglesa ampliamente extendido por el occidente de África, pueden existir en forma de pidgin y en forma de criollo, con diferentes grados de expansión estructural y de estabilidad dependiendo de si se usan como lenguas nativas o no. La criollización puede producirse en cualquier punto del ciclo vital del pidgin, que va desde el estado de «jerga» hasta el de pidgin ya desarrollado. El término «jerga» (*jargon*) alude a una variedad de habla dotada de un sistema lingüístico mínimo y una gran variación individual que usan hablantes de lenguas distintas para comunicarse en situaciones muy restringidas, por ejemplo el intercambio comercial; el pidgin, en cambio, tiene ya un cierto grado de estabilidad. En la figura 6.2 se esquematizan tres posibles rutas hacia la criollización.

Una vez que se ha producido la criollización, el proceso evolutivo que tiene lugar posteriormente puede hacer imposible la identificación de un estadio previo de pidgin o criollo. Es el caso del inglés negro de Estados Unidos, que muchos lingüistas consideran una variedad en sus últimas etapas de «descriollización».[6] Con este término se alude a

5. Ha habido algún intento de reproducirlas artificialmente haciendo convivir en un ámbito cerrado (isla desierta o similar) varias parejas con hijos pequeños de lenguas muy alejadas tipológicamente. Pero razones de disponibilidad de sujetos e impedimentos legales han abortado, de momento, este tipo de experimentos.

6 En esta etapa se encontrarían también los restos criollos —si es que se acepta que lo son— detectados en Colombia, Panamá, Ecuador, Cuba y Puerto Rico, y que hemos mencionado en una nota anterior. Salvo, quizá, el «palenquero» de San Basilio, todos los demás están ya prácticamente confundidos con el español de la zona y sólo determinadas peculiaridades aisladas y asistemáticas, aunque notorias, permiten rastrear su posible origen criollo.

El proceso está menos avanzado en el caso del papiamento, aunque ya hace más de veinte años se señalaba que el 85 % de su léxico era español y sólo el 15 % restante guardaba reminiscencias holandesas, portuguesas y africanas. *No obstante* se destacaba su «alto valor de comunicación social y hasta literario».

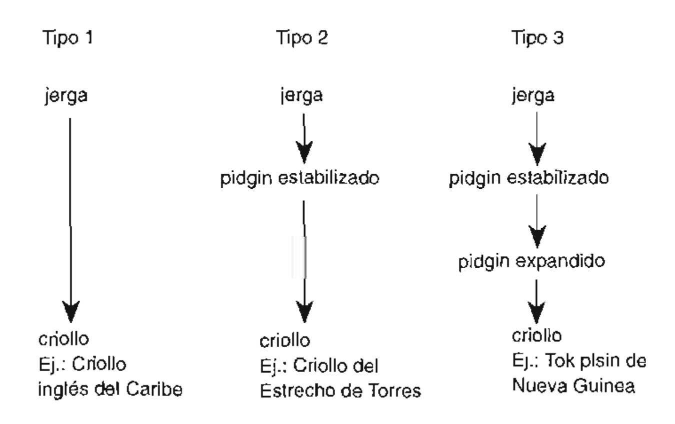


FIG. 6.2. *Tres tipos de criollización.*

los cambios que acercan a un criollo a la lengua que le sirve de superestrato, aunque no es del todo satisfactorio, puesto que algunos cambios pueden no ser motivados por la influencia de dicha lengua. En otras palabras, no todos los cambios son unidireccionales. Para referirse a la gama de variedades que es posible encontrar cuando ya se ha iniciado el proceso de descriollización se emplean los términos «basilecto», «mesolecto» y «acrolecto», ilustrados en la figura 6.3, referida al criollo de Guyana. El orden de las variedades en este modelo no supone ninguna afirmación sobre su desarrollo diacrónico, puesto que es muy posible que en muchos casos las variedades mesolectales y acrolectales estén ya presentes incluso en las fases más tempranas de la formación del criollo, de modo que no siempre aparecen después de la criollización para adaptarse al superestrato. Es decir, las variedades acrolectales no siempre son más tardías que las basilectales. Criollización y descriollización pueden coexistir, como ocurre por ejemplo en Papúa-Nueva Guinea: el tok pisin se está convirtiendo en la lengua nativa de la generación más joven (criollización), al mismo tiempo que la progresiva facilidad de acceso a la escolarización en inglés está creando una gama de variedades que no son ni tok pisin ni inglés (descriollización).

Puesto que la criollización puede ocurrir en cualquier etapa del proceso que va de la jerga al pidgin desarrollado, pueden ser necesarias reformas de diverso tipo y en diverso grado para hacer del pidgin un instrumento adecuado a su uso como lengua nativa. Las fuentes de donde se tomarán las nuevas estructuras serán también variables. Al-

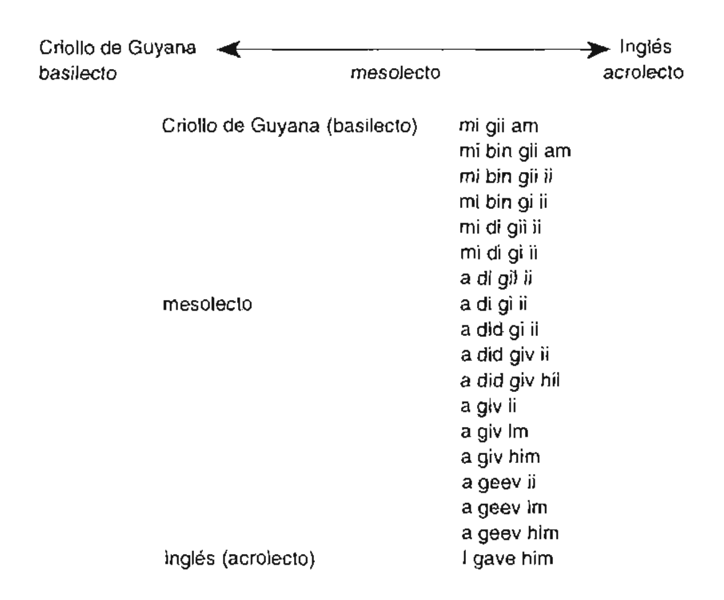


FIG. 6.3. *El* continuum *del criollo de Guyana.*

gunos investigadores, cuyo interés se centra sobre todo en el primer tipo de criollización, eso es, aquella en que un pidgin se transforma abruptamente en criollo en el transcurso de una sola generación, creen que los universales contenidos en el bioprograma proporcionan los materiales más importantes para consolidar el nuevo criollo en formación.

Hay relativamente poco que decir sobre la morfología de pidgins y criollos, puesto que la falta de ella es precisamente una de sus características más destacadas. La ausencia de una morfología flexiva altamente desarrollada se solía equiparar con la falta de gramática, reflejo, a su vez, del primitivismo de la lengua y de sus hablantes. La pidginización puede acarrear la pérdida de todos los morfemas ligados, de muchos de los libres e incluso de buena parte del vocabulario. Así, podemos comparar el yimas o yimaso, lengua hablada en la región de Sepik, en Papúa-Nueva Guinea, con la variedad pidgin de esta lengua o pidgin yimas, usado en los intercambios comerciales entre las tribus. Mientras el yimas es una lengua morfológicamente muy compleja, el pidgin yimas está enormemente simplificado: el yimas, por ejemplo, hace siete distinciones de tiempo, y el pidgin sólo dos; el yimas distingue cuatro números en su paradigma pronominal (singular, dual [para

dos cosas], paucal [para más de dos cosas, pero no muchas] y plural) y el pidgin tres, lo cual parece suponer una convergencia hacia el arafundi (lengua hablada por los principales socios comerciales de los yimas), que también tiene tres.

La mayor parte de los rasgos gramaticales habituales en las lenguas europeas, por ejemplo, el género, el caso [y el número], se suelen perder.[7] La pérdida del género, que en las lenguas europeas se corresponde sólo vagamente con el sexo, no supone una pérdida conceptual, pero sí una sustancial simplificación. La lexicalización del género (es decir, su expresión por procedimientos léxicos) produce irregularidad, como puede verse en la comparación del inglés *cow/bull, mare/stallion* [o del español *vaca/toro, yegua/caballo*] con el tok pisin *bulmakau meri/bulmakau man, hos man/hos meri* (donde *meri* significa 'mujer' y *man* 'hombre'). Compárese también el inglés *boar/sow* 'cerdo/cerda' con el criollo de Jamaica *man hag/uman hag*. En el criollo alemán de Rabaul hay sólo una forma invariable del artículo, *de*, en lugar de la triple distinción genérica del alemán estándar (cfr. *der Baum* 'el árbol', *das Mädchen* 'la chica', y *die Katze* 'el gato'). Tal artículo carece además de marca de caso y las formas del infinitivo de los verbos se usan con frecuencia en lugar de las formas flexionadas (*Wenn de Baby weinen, de Mama muss aufpicken* 'Cuando/si el bebé llorar la madre debe cogerlo').[8] Pidgins y criollos tienen también pocas preposiciones. En tok pisin, por ejemplo, sólo dos formas, *long* y *bilong*, indican todas las relaciones gramaticales: *Mi go long taun* 'fui a [direccional] la ciudad'; *Em givim tupela pik long mi* 'me dio a [o. indirecto] mí dos cerdos'; *Haus bilong papa bilong mi i stap long hap* 'la casa de mi padre [el padre de mí] está por allí'. Otros pidgins o criollos, como el bislamá, tienen hasta cinco preposiciones, pero ninguno iguala el número de las que aparecen en sus respectivas lenguas de superestrato.

Otras distinciones gramaticales ausentes de los pidgins parecen más esenciales para el adecuado funcionamiento de la lengua, y deben ser recuperadas en el proceso de criollización. Habitualmente se recurre para ello a formas léxicas de la lengua de superestrato. A este respecto hay muchas semejanzas entre los diversos criollos. Así, en los de base inglesa el artículo indefinido suele derivarse del numeral *one*, como en el criollo inglés de Hawai *I got one dog* en lugar de *I got a dog*

7. Y así sucede, efectivamente, en los sustantivos y adjetivos españoles utilizados por el palenquero y el papiamento. En las dos lenguas se encarga a la sintaxis, mediante la adición de un afijo —*ma* en palenquero, *nan* en papiamento— la indicación de plural: palenquero *ma vaca* «vacas»; papiamento *muchanan gracioso* «muchachos/as graciosos/as». Obsérvese la falta de concordancia.

8. Exactamente igual en palenquero y papiamento, donde los infinitivos —sin r final— valen por varias de las formas flexionadas: palenquero *no tené so* 'no tiene eso', *mangombe cumé* 'el ganado comió'; papiamento *lo mi cantá* 'cantaré'.

'tengo un perro'; un verbo que significa 'ir' se usa como marcador de futuro: *I go leave om outside for you* por *I will...* 'lo sacaré para ti'; el marcador de perfecto es un verbo que significa 'terminar', como en tok pisin *mi toktok pinis* [de *finish*], 'he terminado de hablar', etc.[9]

Los interrogativos se componen generalmente de dos elementos: criollo de Guyana *wisaid* (< which side 'qué parte') 'dónde'; criollo camerunés *wetin* (< what thing 'qué cosa') 'qué'; tok pisin *wanem* (< what name 'qué nombre') 'qué'. Se ha dicho igualmente que ningún criollo muestra diferencias de estructura sintáctica entre preguntas y aseveraciones: si alguno tiene partículas especiales para las preguntas, se colocan al final de la oración y son opcionales. En el criollo de Guyana un enunciado como *I bai di eg dem* 'compró los huevos' no muestra ningún tipo de diferencia formal cuando su estructura es afirmativa (pregunta) o declarativa (aseveración), y la diferencia sólo la marca la entonación.

Pero es en el área de la sintaxis donde se han hecho las afirmaciones más audaces sobre la peculiaridad de los criollos. De hecho hace ya algún tiempo los estudiosos notaron, en relación con el criollo de Jamaica, que las diferencias más llamativas entre las variedades basilectales y las acrolectales no radicaban tanto en el componente fónico o léxico cuanto en el gramatical. Aunque la razón aducida por muchos era que tales peculiaridades gramaticales tenían origen africano, se llegaba a la conclusión de que el criollo jamaicano basilectal no podía ser considerado simplemente como un dialecto del inglés, sino como una lengua nueva y diferente.

Entre los rasgos gramaticales [sintácticos] ampliamente compartidos por los grupos del Atlántico y del Pacífico están los siguientes:

> *a*) Ausencia de las formas del verbo «to be» ('ser') o uso de la llamada «cópula cero»: *De pikni [is] sik* (inglés criollo de Jamaica), *Pikinini [is] sik* (tok pisin) 'el niño [está] enfermo' [*que asina nu* 'que así no fue' (palenquero)].
>
> *b*) Uso de la misma palabra para indicar posesión y existencia, por ejemplo *get* en la mayor parte de los criollos de base inglesa: *Get wan uman we get gyal pikni* (criollo inglés de Guyana) 'hay un hombre que tiene una hermana'; *Get wan wahine shi get wan data* (criollo inglés de Hawai) 'ídem'. Compárese también con el criollo portugués de Malaca, en el que las formas del verbo *tem* 'tener' se usan también para posesión y existencia: *irmang machu teng na rua* 'mi hermano está en la calle'; *yo teng irmang machu* 'tengo un hermano'. [Lo mismo sucede en el palenquero de Colombia: *ai ten eso no* 'ahí no hay eso'.][10]
>
> *c*) Negación preverbal: *Hongri man no* [negación] *de sel* [verbo] *dan won ples* (pidgin inglés kru o crawl) 'un hombre hambriento no se sienta en un lugar'; *Melabat no* [negación] *kaan* [verbo] *go garram yumob* (kriol de Australia) 'no podemos ir contigo'.[11]

9. También el palenquero y el papiamento expresan el futuro de forma analítica y no sintética: el primero recurre a la partícula *lo*, derivada del portugués *logo* 'en seguida, inmediatamente' (*lo bo muri* 'morirás'); el segundo utiliza *tau*, que para unos procede de *estar* y para otros de *tando* 'ir' (*i tan cantá* 'cantaré'), y *haber a* (*ele a cusiná planda* 'ella va a cocinar plátanos') En el habla negra de Cuba que, al menos para algunos autores, conserva restos de un criollo primitivo, la partícula *va* recoge el aspecto contingente y la temporalidad de futuro (*yo va entrá* 'voy a entrar') El fenómeno no resulta extraño a las lenguas de superestrato, que al fin y al cabo expresan la idea de futuro con recursos semejantes. Incluso las formas sintéticas (*cantaré*) tuvieron, como se sabe, el mismo origen.

Se cree que todos los pidgins y criollos comparten estos y otros rasgos, independientemente de su base léxica, lo cual sugiere o relaciones genéticas muy amplias o principios universales de desarrollo. No obstante, hay criollos en que tales rasgos no aparecen. Véase, por ejemplo, *ori wa fiki* (criollo holandés de Berbice) 'estaba enfermo', donde la partícula *wa* funciona de alguna forma como una cópula, y *hemia se wanem ia?* (bislamá) '¿Qué es esto?', donde *se* (probablemente del francés *c'est*) actúa también como cópula en ciertos contextos. Y algunos rasgos son claramente debidos al sustrato, por ejemplo la distinción en el pidgin melanesio de una primera persona de plural y dual incluyente y otra excluyente en los pronombres: *yumi* 'nosotros (hablante + oyente)' frente a *mipela* 'nosotros (oyente excluido)'. De modo que *mipela go long taun* 'nosotros (exc.) vamos a ir a la ciudad' indicaría que el oyente no va.

Las gramáticas pidgins tienden a no utilizar herramientas sintácticas para la subordinación o la incrustación de unas estructuras en otras. En general no llevan marcas formales para indicar que una parte de la secuencia está subordinada a otra. Las marcas distintivas de determinadas estructuras, como las oraciones de relativo, aparecen más tarde, en la fase de estabilización o desarrollo del pidgin, o surgen en el proceso de criollización. Mientras en la mayor parte de los criollos no hay pasiva, casi todos tienen oraciones de relativo. El orden de palabras predominante es, con mucho, el de SVO (sujeto-verbo-objeto).[12]

El rasgo más discutido de la sintaxis criolla es el sistema de marca-

10 También en portugués y en español un mismo verbo (*haber* o *haver*) ha asumido en algún momento los dos valores, por lo que es aún más normal que ello suceda en los criollos ligados a esas lenguas.

11. En realidad lo que sucede es un cambio en el orden habitual de la negación, de modo que en las lenguas en que va antepuesta, como el español, se pospone: palenquero *i sabo no* 'yo no sé'.

12. Una vez más los rasgos que se enumeran han sido descritos en los escasos criollos —o que supuestamente lo son— ligados al español: así, en el habla «hozal» de Cuba se daban con frecuencia frases como *dice jagüey tá chiquito* o *é mimo dicí tú tá olé* (= robando), sin el subordinante *que*, de esta misma habla y del palenquero se ha dicho expresamente que no conocen la pasiva, etc.

dores verbales. Ya en el XIX los estudiosos especularon sobre los marcadores de tiempo, modo y aspecto compartidos por diversos criollos de bases léxicas diferentes. Muchos han defendido que, aunque tales marcadores están léxicamente ligados a la lengua que constituye el superestrato, actúan sintáctica y semánticamente como los marcadores preverbales respectivos en las lenguas de sustrato.

He aquí algunas de las similitudes observables:

a) La forma simple del verbo, sin ningún tipo de marcador, vale para cualquier momento temporal. En el siguiente ejemplo un hablante del inglés criollo de la Costa de los Mosquitos, en Nicaragua, está explicando cómo cada espíritu de la jungla guía a los animales que tiene bajo su protección para librarlos de los cazadores: *Him a di uona. Him tek dem an put dem an dis wie... die kom an him liiv dem all hiia an guo de* 'Él es su dueño. Los coge y los pone en el camino adecuado... ellos vienen y él los deja a todos en ese sitio y se marcha'. Todos los verbos se refieren a un estado de cosas permanente. En este otro ejemplo, sin embargo, los verbos no marcados se refieren al pasado: *Wi liiv from der an kom doun hiir fo stodi* 'Nos fuimos de allí y vinimos aquí y así podíamos estudiar'. [Del mismo modo en palenquero la forma simple del verbo —el infinitivo con *-r* final perdida— expresa valores temporales y modales diversos: *la hende gritá* 'la gente grita'; *mangombe cumé* 'el ganado comió'; *a lo que sabélo* 'quien lo sepa'.]

b) Todos los criollos tienden a tener tres marcadores: uno para tiempo anterior (pasado simple para los estados y pasado anterior a otro pasado para las acciones), otro para modo irreal (futuro y condicional) y otro para aspecto no puntual (progresivo y habitual). En el caso del criollo inglés de Hawai, por ejemplo, los marcadores son *bin* (anterior), *go* (irreal) y *ste* (no puntual), como en estos ejemplos: *A bin go si Toni abaut go spansa da kidz, ae, da baesketbawl tim, da wan ai ste koch fo* 'Fui a ver a Tony a ver si patrocina a los chicos, eh, el equipo de baloncesto, el que estoy entrenando'; *Bambai til tumoro he go teli telifon* 'más tarde, mañana lo llamaré'. [En el habla «bozal» de Cuba los marcadores parecen ser *ya* (perfectivo-durativo), *vá* (contingente) y *tá* (imperfectivo-durativo).][13]

c) Cuando acompaña al verbo más de una partícula, van todas en posición preverbal y en el siguiente orden: tiempo-modo-aspecto. Aunque en todos los criollos no aparecen todas las combinaciones, pueden verse ejemplos de este esquema en criollos conservadores, como el saramacano (Saramaccan) y el sranan o surinamés: *me ben sa e go* 'habría estado yendo' (sranan).

13. En palenquero y papiamento el sistema es el mismo: una forma simple no marcada del verbo (que adopta la forma del infinitivo sin *r* final, como hemos visto) y una serie de afijos aspectuales-temporales. Así, en palenquero se han mencionado los siguientes: *a* (terminativo: *el a morí ayá* 'murió allá'); *(a)se(n)* (habitual. *to mundo se cantá nu* 'todos generalmente no cantan'); *(a)tá* (continuativo. *ata cumé planda* 'están comiendo plátanos'); *ba* (imperfectivo pasado: *ma lo que sabé ba no miní* 'los que sabían no vienen'), *tan* (futuro: *ele tan tocá tambó* 'él va a tocar el tambor').

Los mejores ejemplos del sistema completo tiempo-modo-aspecto suelen encontrarse más en los criollos del Atlántico que en los del Pacífico, aunque ha habido un notable desarrollo de estos elementos en décadas recientes, por ejemplo en tok pisin. Todavía a finales de los sesenta y principios de los setenta el tok pisin era reacio a tener dos partículas en posición preverbal, pero tal tendencia ha sido abandonada claramente por algunos hablantes, como ponen de manifiesto los ejemplos siguientes, en que se combinan varias partículas: *ok, yu ken bai kisim* 'de acuerdo, puedes cogerlo'; *yumi mas bai helpim* 'Nosotros (incluyente) tendremos que ayudarle'. Las razones para estas diferencias entre los criollos atlánticos y los del Pacífico todavía no están claras, pero pueden tener que ver con la antigüedad, puesto que los criollos del Pacífico son relativamente más recientes. No está claro tampoco en qué medida contribuye la descriollización al desarrollo del sistema tiempo-modo-aspecto.

Mientras la mayor parte de los criollos tienen partículas preverbales y no flexión, el holandés de Berbice es el único entre los criollos basilectales del Caribe que usa una mezcla de partículas preverbales y de sufijos en sus sistema de tiempo-modo-aspecto.

d) Otro rasgo común de la sintaxis criolla es la serialización de los verbos: los verbos forman series o cadenas de dos o más con los mismos sujetos. Véase *im tek im fut kik me* (lit. he take foot kick me, 'él coge pie golpea me') 'me dio una patada' (criollo de Jamaica). Estas series de verbos se usan para marcar funciones como dirección o instrumento, marcas que en otras lenguas corren a cargo de los casos o las preposiciones: *a waka go a wosu* (lit. he walk go to house, 'él camina va a casa'. Ejemplo del sranan) 'caminó hacia casa' (dirección); *a teke nefi koti a meti* (lit. he take knife cut meat, 'él coge el cuchillo corta carne'. Ejemplo del djuka) 'cortó la carne con un cuchillo' (instrumento).

En realidad se trata de un nuevo caso en que la sintaxis suple las pérdidas acaecidas en otras áreas. En muchos casos los verbos que van en serie pueden traducirse al inglés [o al español] mediante un verbo simple, y el primero de la serie suele ser *come, go, take*, etc. En algunas lenguas la extensión de las cadenas parece no tener restricciones, como ocurre en el pidgin inglés de Nigeria, donde no es raro encontrar tres o más verbos concatenados: *dem come take night carry di wife, go give di man* (lit. they come take night carry the wife go give the man, 'ellos vienen toman por la noche llevan la esposa van dan al marido') 'vinieron por la noche, se hicieron con la esposa y se la dieron a su marido'.

Es una creencia extendida que la serialización, en los pidgins y criollos del Atlántico, se debe a las lenguas africanas que constituyen el sustrato, particularmente al grupo kwa. Puede verse el paralelo en ejemplos como *akaroma no kyeree akoko no wee* (twi) y *di haak kets di tskikin iit it* (criollo jamaicano) (lit. the hawk caught the chicken ate, 'el gavilán cogió el pollo comió') 'el gavilán cogió el pollo y lo comió'. Compárense

también *Kòkú sò àsón wá àxì* (fon) y *Jan pran krab ale nan mache* (criollo francés de Haití) (lit. 'Koku/Juan coger cangrejo ir al mercado') 'Koku/Juan trajo un cangrejo al mercado'. Del mismo modo, para el Pacífico se ha sugerido la influencia del sustrato austronésico en las construcciones en serie del tok pisin. Compárense, por ejemplo, *boro di-rau-mate-i* (manam) (lit. 'cerdo ellos golpean muere éste') y *ol i kilim indai pik* (tok pisin) (lit. 'ellos golpean muere el cerdo') 'mataron el cerdo'. No obstante, como se ha dicho, la serialización tiene una aparición mucho más limitada en el Pacífico y ofrece, presumiblemente, un carácter diferente.

En conjunto la fonología de las lenguas criollas ha sido menos investigada que su sintaxis, y dentro de la fonología es particularmente escasa la información sobre fenómenos suprasegmentales como el tono, el acento y la entonación. Muchos han comentado que la fonología suprasegmental de los criollos atlánticos de base inglesa ha sido influida por los sistemas tonales de las lenguas africanas de sustrato. El criollo jamaicano tiene tonos léxicos en unas cuantas parejas mínimas. Así, /at/ con tono alto significa 'sombrero' o 'herida', mientras que con tono alto descendente significa 'corazón'. La oposición se da también en /bit/: con tono alto equivale a *bit* 'trozo', y con tono alto descendente a *beat* 'golpe' o *beet* 'remolacha'.

Como en sintaxis, se necesita una investigación más detallada sobre los diversos casos particulares antes de extraer conclusiones generales relativas al peso de las tendencias universales frente a la influencia del sustrato. No siempre es posible atribuir el origen de un rasgo a una fuente única. Por ejemplo, señalé más arriba la tendencia a una estructura silábica simple. La preferencia por sílabas abiertas, terminadas en vocales y no en consonantes, puede proceder tanto de tendencias universales visibles en todas las lenguas[14] como de la influencia del sustrato. Compárese, por ejemplo, el tok pisin /giraun/ con su origen inglés *ground*, la palabra /filis/, del criollo holandés de las Islas Vírgenes (Negerhollands), con el holandés *vleis*, el pidgin inglés de África Occidental /sikin/ con el inglés *skin*, y el criollo jamaicano /taki/ con el inglés *talk*, o /habi/ con *have*.

Muchos estudiosos han comentado la reducción o el pequeño tamaño de los inventarios fonológicos de pidgins y criollos cuando se comparan con las lenguas que constituyen su sustrato o su superes-

14. La tendencia es muy acusada en español, cuyas hablas son proclives a alterar y suprimir los grupos consonánticos e incluso las consonantes en final de sílaba. Piénsese si no en la cantidad de cambios fonéticos que han afectado y afectan a esta posición.

trato. Aunque a veces se ha dicho que los criollos representan el mínimo común denominador de las lenguas fuente, esto no es verdad siempre, dado que a veces poseen segmentos que no se encuentran en ellas. El sistema consonántico del tok pisin usado por los hablantes usarufa muestra mucha mayor diversidad que el sistema del usarufa, tanto en términos de distribución como de inventario. Muchos hablantes de tok pisin, por ejemplo, en concreto los de las zonas altas, tienen oclusivas prenasalizadas (por ejemplo *ngut* 'intestino'). En el saramacca o saramacano, criollo inglés hablado por unos 20.000 «Bushnegroes», negros cimarrones cuyos antepasados huyeron, a finales del XVII y principios del XVIII, al interior de Surinam desde las plantaciones cercanas a la costa, muestran las agrupaciones de oclusivas /kp/ y /gb/, conservadas de las lenguas de sustrato. Lo mismo ocurre con algunas variedades del pidgin inglés del África Occidental.

Los sonidos típicamente ausentes o infrecuentes en las fonologías criollas son a menudo los que están ausentes o cambian de estatuto fonológico en las lenguas de sustrato. Así, tanto en el criollo jamaicano como en el tok pisin no existe oposición regular entre los fonemas /p/ y /f/; en tok pisin y en sranan o surinamés no existe la distinción /r/-/l/.[15] Ambas carencias se atribuyen al hecho de que las lenguas de sustrato del criollo jamaicano y del sranan, así como muchas lenguas de Papúa-Nueva Guinea carecen de oposición sistemática entre los fonemas mencionados.

En tok pisin, por ejemplo, se usa /p/ en palabras que derivan de vocablos ingleses con /p/, como /pik/ (de *pig*), /planti/ (de *plenty*), etc. Pero la /p/ del tok pisin también procede de /f/ inglesa, y entonces se pronuncia de una de estas tres formas: como el inglés /pf/, como el inglés /f/ o como /p/. Lo cual significa que algunos hablantes de tok pisin usan /p/ para todos los usos de /p/ y /f/ (por ejemplo, /pik/ para *pig* o /prut/ para *fruit*); otros usan /f/ o /p/ para palabras que derivan de las que tienen /f/ en inglés (por ej., /frut/, /prut/); la mayor parte de los hablantes usan /f/ para voces escritas con *f* (/fut/ para *foot*).

Sin embargo, a la vez que la fonología criolla refleja las presiones del sustrato, actúan también sobre ella las tendencias universales pro-

15. Llama la atención la frecuencia con que se confunden estos fonemas en las lenguas criollas de todos los orígenes. La confusión se ha documentado también, como era de esperar, en los vinculados con el español, y afecta no sólo a la posición final de sílaba, lo cual no haría sino responder a la tendencia general de muchas hablas españolas, sino también en posición intervocálica: *esorái* 'eso lo hay' (palenquero). El fenómeno se ha atribuido al sustrato africano, lo mismo que otras peculiaridades fonéticas y fonológicas ajenas al español como las oclusivas prenasalizadas (*mboyo* < *bollo*; *ndoló* < *dolor*) y, en general, la abundancia de fonemas nasales, o la velarización de *r* múltiple (la de *rosa, perro*).

pias de la adquisición de una primera o una segunda lengua, presiones que tenderán a eliminar los sonidos marcados (esto es, los altamente inusuales o que ocurren con muy poca frecuencia) y a reducir el número total de oposiciones fonológicas. Podemos observar, por ejemplo, la repugnancia general hacia las fricativas (sonidos como *f*) y las africadas (sonidos como la *ch* de *chicharro*) en los inventarios fonológicos del pidgin. Y es que las fricativas están más «marcadas» que las oclusivas como *p*, de modo que la presencia de aquéllas en una lengua presupone la de éstas.[16] Éste es un buen ejemplo de cómo la influencia del sustrato y las tendencias universales pueden converger en una solución común. Sin embargo, la ausencia de otros sonidos puede deberse a la acción del superestrato. Por ejemplo, el hecho de que /h/ esté en general ausente del criollo jamaicano y del tok pisin se debe probablemente a la omisión variable de /h/ inicial en variedades no estándar del inglés a las que los criollos están expuestos. En otros aspectos los criollos han sido conservadores a la hora de preservar los esquemas fonológicos encontrados en la lengua de superestrato durante la formación del criollo. Por ejemplo, en el criollo jamaicano la pronunciación de /k/ y /g/ de la forma en que aparece en /kyar/ (de *car*) y /gwain/ (de *going*) era habitual en algunas de las variedades del inglés británico llevado a Jamaica en el siglo XVIII [y en el papiamento, y quizá en el palenquero, se conserva la *h-* procedente de *f-* que luego desapareció del español estándar].

Los pidgins y criollos no tienen un solo sistema fonológico, dado que la fonología es el componente menos estable en los pidgins que ya han estabilizado todos los demás. Como he señalado, la variabilidad fonológica puede deberse tanto a las influencias del sustrato y/o del superestrato como a tendencias universales, pero se ve también afectada por factores externos, como la educación, el sexo, la edad, la forma en que se adquiere la lengua, etc. Esto significa que se encuentran pronunciaciones distintas para las mismas palabras incluso en grupos pequeños de hablantes. El desarrollo de un pidgin suele suponer un incremento continuo de las distinciones fonológicas. Durante la descriollización, cuando el superestrato ejerce presión sobre el criollo, el sistema fonológico de éste puede mezclarse parcialmente con el de aquél. Así, la fonología de cada hablante de tok pisin varía desde la ampliamente coincidente con la inglesa hasta la de los que tienen sólo lo que algunos han llamado «fonología nuclear» (*core phonology*), es

16 En efecto, hay muchas lenguas que tienen /p/ pero carecen de /f/, por ejemplo, en nuestro entorno cercano, el vasco.

decir, la que se reduce al grupo de fonemas compartidos por todos los hablantes.

En principio quien habla con fluidez el tok pisin y el inglés tiene a su disposición el inventario fonológico completo de esta lengua cuando habla tok pisin. Debido a la exposición creciente al inglés, donde funcionan significativamente oposiciones como /p/-/f/, /r/-/l/, los hablantes están comenzando a remodelar las formas del tok pisin sobre patrones ingleses. Es la dimensión fonológica de la descriollización, en virtud de la cual se están introduciendo nuevas distinciones fonológicas, sobre todo en el tok pisin hablado por los jóvenes de las áreas urbanas. Al mismo tiempo, en las áreas rurales, se empieza a desarrollar un interesante fenómeno, también motivado por la exposición al inglés, pero que tiene el efecto contrario: algunos hablantes rurales jóvenes dicen ahora /fik/ en lugar de /pik/ (de *pig*) y /fikinini/ en lugar de /pikinini/. Se trata del fenómeno conocido como «hipercorrección», ya mencionado en el capítulo 3 a propósito del comportamiento sociolingüístico, particularmente frecuente en mujeres jóvenes de clase media baja, que consiste en producir mayor número de formas estándar que las clases medias que constituyen el modelo normativo. De todos modos el caso del tok pisin es de alguna manera diferente. Los hablantes rurales mencionados saben que donde ellos tienen formas que empiezan por /p/ muchas veces los hablantes de inglés pronuncian /f/, pero no conocen el inglés lo suficientemente bien como para manejar correctamente la distribución de ambos fonemas. Así, al intentar corregir su uso de /p/ por /f/ van más allá de lo debido y producen formas que no existen en inglés. Esta clase de comportamiento [al que acabamos llamando ultracorrección para distinguirlo de la hipercorrección] se da también en inglés, y probablemente en la mayoría de los casos en que entran en contacto dos variedades que difieren en prestigio. Ya dijimos que en Brooklyn, por ejemplo, se oye el incorrecto *terlet* por el estándar *toilet*, debido al cambio estigmatizado pero habitual de /er/ por /oi/ en secuencias como *thirty-third street*, pronunciado *toity toid*... [y que en español son frecuentes los incorrectos *Bilbado*, *bacalado* en hablantes conscientes de la caída de /d/ intervocálica, pero desconocedores de su distribución exacta].

Vocabulario

Por lo que se refiere al léxico de pidgins y criollos, pueden hacerse al menos dos observaciones generales. Una es la existencia de elementos náuticos comunes, lo que no resulta sorprendente, dado que la mayor parte de los pidgins y criollos se ubican en ámbitos marinos. Otra

es la presencia de un núcleo común de palabras compartidas por pidgins y criollos que no tienen relación entre sí. Algunas de ellas son *pikinini* 'chico', 'niño' [< portugués *pequeno* o *pequeninho*; español *pequeño, pequeñín(o)*], que se encuentra en el criollo jamaicano, tok pisin y muchos otros, y *save* (< español *saber*, portugués *sabir*), documentado en tok pisin y en la mayor parte de los criollos atlánticos. Este último término ha pasado al inglés más general (*he has a lot of business savvy* 'tiene una gran vista para los negocios').

Los pidgins y criollos generalmente toman al menos el 80 % o más de su vocabulario de la lengua que les sirve de superestrato. Así, el criollo holandés de las Islas Vírgenes (Negerhollands) tiene al menos el 84 % de su vocabulario derivado del holandés, el 7,5 % del inglés, el 2 % de las lenguas ibéricas, el 1,4 % del danés y el 5 % de lenguas africanas.[17] Estas estimaciones están basadas en 1.300 palabras recogidas en la década de los veinte. El elemento africano parece compartido por otras lenguas de la región: *bukra* 'hombre blanco' (< twi, efik o calabar, ibo *mbakara*) (cfr. también el criollo jamaicano) y *funtji* 'plato de harina de cereales'.

Por comparar con el tok pisin, éste se estima que tiene del 11 al 20 % de su vocabulario derivado de lenguas indígenas como el tolai o cuanúa, hablado en Nueva Bretaña. Hay también palabras del malayo, como *binatang* 'insecto'; al menos el 5 % procede del alemán, aunque muchos de estos vocablos ahora son arcaicos y han sido reemplazados por los ingleses correspondientes. No siempre es posible asignar las piezas léxicas a una fuente inequívoca: el tok pisin *gaden*, por ejemplo, puede proceder del alemán *Garten* y del inglés *garden*, y lo mismo pasa con *bel* 'estómago', derivado del inglés *belly* o del tolai *bala*. Con frecuencia en el léxico de pidgins y criollos se encuentran los restos de falsos análisis, como *bow and arrow* 'arco y flecha', convertido en una pieza única, *bunara*. (Compárese también *trausel*, de *tortoiseshell* 'concha de tortuga'.) Estas formas fundidas persisten parcialmente debido a la falta de acceso a los modelos de corrección.

El número de piezas léxicas de un pidgin es altamente restringido. Se estima que oscilan entre 300 y 1.500 palabras, dependiendo de la lengua de que se trate. En el caso de la generación joven de hablantes de tok pisin, por ejemplo, parece que maneja alrededor de 800 palabras en las áreas rurales y de 2.500 en las urbanas, donde se han incorporado mayor número de vocablos ingleses. Compárese el número medio de piezas léxicas que tiene un hablante de una lengua normal como el inglés, entre veinticinco y treinta mil, con el de un hablante medio del tok pisin, 1.500. Sin embargo, esas 1.500 palabras se pueden combinar en las frases suficientes como para decir en esta lengua lo que pueda ser dicho en inglés o en cualquier otra. De modo que no hay reducción en los dominios semánticos cubiertos por un pidgin, sino sólo en el número de piezas léxicas usadas para recubrirlos.

17. En nota anterior han quedado expuestos los porcentajes léxicos del papiamento. No dispongo de cifras precisas para el palenquero, pero su acervo léxico está formado mayoritariamente por palabras españolas, a las que se añaden algunas pervivencias portuguesas y subsaharianas.

Así, la reducción en el número de vocablos no simplifica, por sí misma, una lengua, aunque implica, evidentemente, ciertos ajustes en la estructura léxica, ajustes que pueden hacer que una lengua sea más regular, como quedó ilustrado más arriba al hablar del género. Cada uno de los vocablos de los pidgins cubre en principio un dominio semántico más amplio que el mismo vocablo en la lengua base. Por ejemplo, el tok pisin usa *pisin* (del inglés *pigeon* 'paloma') para 'pájaro', lo cual, desde el punto de vista histórico, representa una extensión de la referencia, es decir, la conversión de un término específico en más genérico.

Debido al reducido inventario de piezas que poseen, los pidgins asocian diferentes informaciones gramaticales con los mismos elementos semánticos y fonológicos. A esto suele llamársele «multifuncionalidad», es decir, uso del mismo ítem léxico para más de una función gramatical. Por ejemplo, el tok pisin *askim* puede ser nombre o verbo: *Mi gat wanpela askim* (lit. 'tengo una pregunta'), *Mi laik askim em*, 'quiero preguntarle'. El uso del mismo elemento léxico en un número de funciones gramaticales diferentes contribuye a la simplicidad de la entrada léxica, pero viola el principio de «una forma equivale a un significado», a menudo citado como característico de pidgins y criollos. La multifuncionalidad también arroja dudas sobre la medida en que las categorías tradicionales (nombre, verbo, etc.) son aplicables a los criollos.

Como consecuencia de la reducción fonológica, los pidgins tienen asimismo un buen número de formas homonímicas, es decir, de palabras con un cierto número de significados distintos, si bien el fenómeno raramente lleva a la ambigüedad, puesto que los significados en cuestión suelen ser muy diferentes: así en tok pisin *sip* puede equivaler a *sheep* 'oveja', *ship* 'barco' o *jeep*, de modo que lo normal es que el contexto admita sólo una interpretación.

Es evidente que habrá lagunas en el léxico de un pidgin, sobre todo en los primeros estadios de su desarrollo, lagunas que pueden ser suplidas mediante préstamos o circunloquios. Sólo en una etapa más tardía el pidgin desarrolla internamente formas productivas de extender el vocabulario. El circunloquio es una estrategia por la que la sintaxis

suple la falta de los procesos morfológicos productivos que usaría para formar palabras la lengua lexificadora, es decir, aquélla en la que se basa el pidgin o el criollo.

Los europeos se apresuraron en el pasado a citar las circunlocuciones y perífrasis como un argumento definitivo para demostrar la inadecuación de los pidgins. Una de las más socorridas era la que usaba para 'piano' el pidgin melanesio: *big fellow bokkes, suppose missis he fight him, he cry too much* 'la caja grande, que si la mujer europea la golpea, grita mucho'. Es posible que tal descripción fuera usada en el primer encuentro con un piano, pero es también altamente improbable que perdurara. Seguramente son frecuentes las perífrasis ocasionales, creadas para salir del paso, como ésta para 'eructo', documentada en bislamá: *oli pulum win afta sakem bakegen* 'respiran aire y después lo echan otra vez'; pero una vez que la innovación ha arraigado y es usada, adopta una forma convencional más corta. Inicialmente tales innovaciones eran en realidad descripciones que más tarde, en respuesta a las demandas de una comunicación eficiente, adoptan formas más económicas en boca de los hablantes y se estabilizan. A medida que el léxico se expande, los compuestos pesados y las expresiones perifrásticas van desapareciendo: el tok pisin *kot bilong ren* 'impermeable' [lit. 'abrigo de la lluvia'] es ahora *kotren* o *renkot*, y *bel bilong mi hat* (lit. 'el estómago de mí está caliente', es decir, 'tengo hambre') es ahora *mi belhat*. Todo ello motivado por el deseo de dar una expresión reducida a los conceptos más habituales.

Como consecuencia directa de su reducido vocabulario, los pidgins y criollos muestran un alto grado de motivación y transparencia en sus compuestos. Muchos aspectos del léxico y la gramática del tok pisin reflejan una orientación semántica básicamente no europea, mientras que otros aspectos responden a los principios universales que determinan la regularidad en la codificación de las categorías gramaticales y de las distinciones léxicas. En ciertas áreas del vocabulario vemos una conjugación de ambos factores. Por ejemplo, el cuadro 6.1 ilustra una serie de conceptos que en tok pisin se expresan mediante términos que contienen la palabra *gras* (del inglés *grass* 'césped'): 'pelo de la cabeza', 'vello', 'piel', 'plumas', 'bigote'; se comparan, además, con lo que ocurre en warapu o varapú, lengua no austronésica hablada en Papúa-Nueva Guinea noroccidental.

El hecho de que significados tales como 'césped', 'barba', 'pluma' y 'mala hierba' se expresen en inglés [y en español] mediante palabras independientes y no relacionadas entre sí es un indicio de su mayor grado de lexicalización, es decir, de la existencia de palabras completamente diferentes para cosas distintas. Nótese de paso que los hablantes de inglés [o de español] no consideraríamos que éste es un campo

CUADRO 6.1. *Campo conceptual expresado por el tok pisin* gras, *comparado con el warapu o varapú*

Tok Pisin	*Inglés*	*[Español*	*Warapu*
gras	hair	pelo, vello	pei
gras bilong fes	beard	barba	
mausgras	moustache	bigote	
gras antap long ai	eyebrow	ceja	
gras bilong pisin	bird's feather	pluma	ndru pei
gras bilong dog	dog's fur	piel de perro	naki pei
gras nogut	weed	mala hierba]	

coherente desde el punto de vista conceptual, puesto que contiene elementos entre los que normalmente no vemos semejanzas. En tok pisin, por contra, hay una especie de relación icónica entre tales elementos, visible en el hecho de que hayan sido codificados mediante construcciones que contienen *gras*. En otras palabras, esos términos, en tok pisin, son motivados, mientras que en inglés [y en español] son arbitrarios. Esto representa una buena ilustración de lo que se llama «iconicidad diagramática», es decir, una disposición sistemática de signos, ninguno de los cuales se parece a su referente, pero cuyas relaciones mutuas reflejan las de sus referentes. Así, podríamos decir que *césped* tiene la misma relación con el suelo o la tierra que las plumas tienen con el pájaro, la barba con la cara, etc. En este dominio semántico concreto la solución al problema de la codificación léxica viene reforzada por la existencia de un sistema similar en las lenguas indígenas.

En efecto, muchas de las lenguas de Papúa-Nueva Guinea, austronésicas o no, tienen el mismo vocablo para 'pluma' y para 'pelo'. A menudo se incluyen 'piel' y 'hoja' en el alcance referencial del mismo término. En warapu, se usa una sola palabra para 'pelo de la cabeza' y para 'hoja'. La misma palabra en warapu también significa 'vello', 'piel' y 'plumas', como vimos en el cuadro 6.1. Lo mismo sucede en karam, lengua de las zonas altas de Nueva Guinea. Tal distribución de dominios no es infrecuente en las lenguas austronésicas de Nueva Guinea, pero en las no austronésicas es más normal tener una palabra sólo para todas las clases de pelo y otra distinta para 'hoja'. Ahora podemos ver cómo el tok pisin sirve para canalizar la introducción de un sistema conceptual ajeno en otro nativo, a la vez que constituye un medio de expresión simplificado que contribuye a eliminar o a reducir drásticamente las complejidades gramaticales de otras lenguas.

Hay, por otra parte, una relación inversa entre el desarrollo léxico de una lengua y la iconicidad de su gramática. Ahora se están usando cada vez con más frecuencia términos ingleses como *feda* [= *feather* 'pluma'], especialmente entre la juventud urbana, que está expandiendo rápidamente el vocabulario del tok pisin. En tales casos los préstamos del inglés hacen la estructura léxica del tok pisin más irregular y compleja.

Determinados nombres para las partes del cuerpo, como *ai* 'ojo' y *maus* 'boca' se emplean como metáforas tanto en tok pisin como en el pidgin de Camerún. Por ejemplo, el tok pisin tiene *aipas* 'ciego' (de *eye* 'ojo' + *close* 'cerrado'), y el pidgin camerunés *lokai*; en tok pisin existe también *mauspas* 'callado' [de 'boca cerrada'], *yaupas* 'sordo' (de *ear* 'oído' + *close* 'cerrado'), *ai bilong sua* 'boca de una úlcera, *ai bilong botol* 'tapón de una botella', *ai bilong kokonas*, 'hueco de un cocotero'. Evidentemente, otras lenguas como el inglés o el español también tienen extensiones metafóricas de las partes del cuerpo (*ojo del huracán, ojo de la aguja, cabeza de ajo, boca de la mina*), pero el hecho de que en ellas haya muchos más términos arbitrarios como *ciego, sordo, mudo* para significados formalmente motivados en tok pisin constituye un indicio del mayor grado de lexicalización del español o el inglés.

Hay otro proceso general de gramaticalización que está probablemente actuando también. Las partes del cuerpo constituyen la fuente más importante para la creación de conceptos espaciales en el lenguaje. Así, las preposiciones y posposiciones que expresan situación están, en muchas lenguas, emparentadas con los términos que designan las partes del cuerpo, o se derivan de ellos. Por ejemplo, las palabras para 'boca' y 'ojo' son con frecuencia habilitadas para expresar la dimensión espacial de 'frente', 'enfrente', 'delante'. En tok pisin *sanap long ai bilong ol* significa 'ponerse delante de todo el mundo'. Del mismo modo, la palabra para 'cabeza' sirve en muchas lenguas para la dimensión de 'encima' o 'delante', la que significa 'espalda' se aplica para decir 'detrás', y las 'nalgas' o el 'ano' se habilitan para 'debajo'. En tok pisin, por ejemplo, tenemos *as bilong diwai/flaua* 'la base del árbol/de la flor', y *asples* 'el lugar de origen de una persona' y *as bilong kros* 'la razón/causa de la cólera', ejemplo este que muestra una extensión metafórica desde el dominio concreto de las partes del cuerpo a un concepto más abstracto que no tiene la dimensión espacial literal de 'parte más baja' o 'debajo de'.

Los usos metafóricos descritos son un importante instrumento con que cuentan los pidgins y criollos para ampliar su restringido vocabulario con medios sintácticos limitados. Los préstamos del inglés, sin embargo, amenazan con romper la unidad de un gran número de campos conceptuales ligados por esas metáforas. El préstamo *lid* representa, en

un nivel, cierta economía sobre la perífrasis *maus/ai bilong pot* 'boca/ojo del puchero', pero en otro esta solución lleva a la complejidad. El precio que hay que pagar cuando un concepto está totalmente lexicalizado es que tiene que ser aprendido por completo como una unidad nueva.

Pidgins y criollos en su contexto social

Aunque tienen un amplio uso entre la mayoría de la población, la mayor parte de los pidgins y criollos no han gozado, en toda su historia, de ningún tipo de reconocimiento oficial en los países donde se hablan. En el área del Pacífico, por ejemplo, sólo el tok pisin y el bislamá han tenido tal reconocimiento. El tok pisin, hablado por más de la mitad de los tres millones y medio de personas que constituyen la población del país, es *de facto* la lengua oficial de Papúa-Nueva Guinea, pero el inglés es el instrumento oficial de la educación escolar. Existe también otra lengua pidgin, basada en la lengua indígena motu, el hiri motu («motu del comercio»), que comparte con el tok pisin el carácter de lengua oficial *de facto*. En la práctica esto significa que el hiri motu y el tok pisin pueden usarse en la House of Assembly, la principal cámara legislativa del país, y que la mayor parte de los negocios se gestionan en tok pisin, la lengua más ampliamente compartida por quienes se dedican a ellos.

El bislamá es reconocido por la constitución de Vanuatu como la lengua nacional del país, pero, paradójicamente, está prohibido en las escuelas. Vanuatu debe de ser ser el único país del mundo que prohíbe el uso de su lengua nacional. El inglés y el francés, lenguas de los primitivos poderes coloniales, son todavía las lenguas oficiales de la educación. Aunque el kriol australiano no goza de estatuto oficial, ha sido usado en programas de educación bilingüe aplicados a ciertas zonas de Australia. Muchos lingüistas del Caribe y del Pacífico han luchado para que pidgins y criollos incrementen su estatus y avancen en su normalización, de modo que puedan ser usados con fines educativos, pero los gobiernos respectivos suelen hacer caso omiso de estas pretensiones y prefieren continuar con el legado colonial y usar la lengua metropolitana ya instalada en el país. El criollo de Haití, de base francesa, es el único que parece haber recibido una atención seria por parte de los encargados de la planificación gubernamental.[18]

18. El papiamento, pese al proceso progresivo de descriollización debido a la influencia del español y ahora del inglés, ha conocido desde antiguo un cierto cultivo literario, plasmado en periódicos, poesías, cuentos, e incluso gramáticas y diccionarios. Ya en 1843 se editaron cartillas escolares en papiamento, y del año siguiente se conserva una traducción del Evangelio de San Mateo. Nada parecido sucede con el palenquero, al que incluso hasta fecha muy reciente se le ha negado el estatuto de lengua criolla, confundido con las variedades más o menos peculiares del español de la zona.

El bajo estatuto de esas lenguas se debe generalmente a que no son consideradas como lenguas plenas, sino como versiones bastardas y corruptas de otra lengua. Todavía en 1986 el *Times Higher Educational Supplement* del 17 de enero incluía un reportaje de un periódico de Ghana que lamentaba el uso del pidgin de base inglesa en los campus universitarios ghaneses y recomendaba que se tomaran severas medidas para evitarlo. El roportaje señala que en ningún otro país sus futuros líderes hablan «una mezcolanza en que todos los tiempos verbales se usan al azar, y las palabras se toman de aquí y de allá y se ensartan sin orden ni concierto».

La mayoría de los pidgins y criollos carecen de escritura y, por tanto, no están normalizados, lo que alimenta la idea popular de que no son «verdaderas» lenguas. Los pocos que, como el tok pisin, han sido dotados de escritura y sometidos a algún tipo de normalización, sirvieron en principio de instrumento para el proselitismo de los misioneros. Muchos de los que intentaron crear ortografías para los criollos partían de la base de que estaban manejando una versión del inglés o de otra lengua europea, con lo que los sistemas de escritura resultantes, al transparentar sus semejanzas con el modelo, hicieron un flaco favor a los criollos, puesto que acentuaron la impresión de que éstos eran variantes inferiores y graciosas de las lenguas europeas.

Con frecuencia la alfabetización en criollo se promovió para que sirviera de puente a la posterior en la lengua europea correspondiente, lo que acentuaba la importancia de usar una ortografía que subrayara las semejanzas con dicha lengua y no disfrazara ni distorsionara las conexiones etimológicas. Por ejemplo, en una de las ortografías propuestas para el criollo de base francesa hablado en la República Dominicana, «hoy estoy enfermo» se escribiría *zordi mwe malad*, mientras que en francés sería *aujourd'hui je suis malade*. La forma *mwe* 'yo' de arriba es la equivalente al francés *je*, y está tomada de la forma tónica francesa de primera persona, que en francés se escribe *moi*. Pues bien, mucha gente se opuso a que en criollo se escribiera *mwe*, reflejo de la pronunciación real, porque oscurecía su procedencia.

Para dar una idea de lo variados que pueden ser los usos de un pidgin o un criollo, podemos comparar dos de la zona del Pacífico que difieren completamente en sus funciones: el tok pisin y el criollo inglés de Hawai. Éste constituye probablemente la primera lengua de la mayoría de los niños de Hawai, pero no tiene reconocimiento oficial. Surgió en las plantaciones de azúcar, adonde se importaron trabajadores de muchas nacionalidades diferentes —sobre todo japoneses, chinos y filipinos— y, por tanto, de lenguas también diferentes. Está mucho más descriollizado que el tok pisin debido a que las Islas Hawai han adquirido un tono metropolitano más intenso y más rápido, particularmente a través de la influencia de Estados Unidos, que las anexionó poco tiempo después de que los intereses de los colonos consiguieran derribar la monarquía hawaiana en 1893. El criollo no se ha usado nunca en el ámbito educativo y el Department of Education local ha hecho campaña activa contra él durante muchos años, en un esfuerzo por erradicarlo por completo. Este criollo no cuenta con ortografía ni variedad estándar oficial. No obstante, algunos escritores han intentado usar este criollo para componer poesía, cuentos cortos y obras dramáticas.

Todos estos géneros existen también en tok pisin, pero además esta lengua cuenta con versiones del Viejo y Nuevo Testamento, una revista semanal con viñetas, anuncios, etc., y otros tipos de materiales impresos. El anuncio de la figura 6.1 es un buen ejemplo de cómo el tok pisin se usa en los medios de comunicación de forma creativa. El eslogan dice literalmente «It bone belong me straight», expresión coloquial que significa que el producto en cuestión es justo la cosa que sirve como *fundamento* (*bun*) de una buena dieta. En su sentido literal *bun*, la palabra con la que se juega, significa 'hueso' o 'esqueleto', de modo que, por ejemplo, un *bun nating* (de *bone nothing*, lit. 'una nada ósea') es una persona muy delgada. El tok pisin se oye también por la radio y los misioneros lo usaron durante muchos años con fines educativos, y se usa todavía en algunas escuelas financiadas por la Iglesia. Aunque la mayoría de los autores clásicos de la naciente literatura de Papúa-Nueva Guinea han escrito en inglés, hay algunas obras de creación en tok pisin, en forma de poemas y obras de teatro.

El poema que sigue fue compuesto en el criollo inglés de Hawai por Joseph Balaz, escritor local autor de *Ramrod*, una publicación de carácter literario. «Da History of Pigeon» («La historia de la paloma») toma su punto de partida de lo que llama la asociación «fónica» entre el término lingüístico *pidgin* y el nombre *pigeon* «paloma».[19] El poema se escribió para su presentación oral en un coloquio sobre pidgins y criollos celebrado en la Universidad de Hawai en Manoa (Honolulú), en 1986.

Da History of Pigeon (in phonic association to pidgin)

[*La historia de la paloma (asociación fónica de* *pidgin* *y* *pigeon*)]

19. El autor del poema juega constantemente con los dos significados de una forma imposible de traducir, lo que, unido a la ambigüedad inherente a la poesía, hace que el fragmento resulte poco comprensible para el lector español. En todo caso, la idea central es la que Romaine señala más abajo: la comunión del pidgin con la naturaleza y su difusión imposible de detener. Por cierto, la palabra inglesa *pigeon* es precisamente una de las varias etimologías propuestas para *pidgin*.

Like different kind words, da world was full of different kind birds: yellow birds, blue birds, red birds, love birds–and den came da pigeon. [*Como las palabras de diferentes clases, el mundo estaba lleno de pájaros de clases diferentes: pájaros amarillos, pájaros azules, pájaros rojos, pájaros de amor (periquitos) —y después vino la paloma (o el pidgin).*]

Da history of da word pigeon is li' dis–Wen da French-speaking Normans wen conquer England in da year ten-six-six, dey wen bring along wit dem da word pigeon, for da type of bird it was. Da resident Anglo-Saxons used da word dove, or D-U-F-E, as dey used to spell'um, to mean da same bird. [*La historia de la palabra «pigeon» («paloma», pero también «pidgin») es ésta: Cuando los normandos, que hablaban francés, conquistaron Inglaterra en el año 1066, llevaron con ellos la palabra «pigeon» para este pájaro. Los anglosajones usaban la palabra «dove», o «D-U-F-E», como ellos solían deletrearla, para significar el mismo pájaro.*]

It just so happened dat terms in Norman-French wen blend wit Old English sentence structure, to form what we know as Middle English. In da process, da French word became da one dat referred to da pigeon as food. Today in England, if you look for dem, you can find recipes for pigeon pie. [*Sucedió que los términos del francés normando se mezclaron con el inglés antiguo para formar lo que conocemos como inglés medio. En este proceso, la palabra francesa pasó a referirse a la paloma como alimento. Hoy en Inglaterra, si las buscas, aún puedes encontrar recetas de pastel de paloma.*]

Food for taught, eh–Even back den, da word pigeon wen blend with pigeon for get some moa pigeon. [*Tema para la reflexión* [lit. *alimento para pensar*], *eh –Incluso en aquel entonces, «paloma» se mezcló con paloma (o pidgin) para producir más paloma (o pidgin).*]

So now days get pigeon by da zoo–get pigeon on da beach-get pigeon in town–get pigeon in coups–and no madda wat anybody try do, dey cannot get rid of pigeon–I guess wit such a wide blue sky, everyting deserves to fly. [*Así que hoy día hay palomas (o pidgin) en el zoo - hay palomas (o pidgin) en la playa - hay palomas (o pidgin) en la ciudad - hay palomas (o pidgin) en los palomares - y no importa lo que hagan, no pueden librarse de las palomas (o del pidgin) - supongo que con tan amplio cielo azul, todo merece volar.*]

Balaz trata de reflejar en la escritura un cierto número de rasgos fónicos específicos del criollo de Hawai; por ejemplo, la pronunciación de *th* como algo cercano a *d* o *t*, según puede verse en *da* «the», *dis* «this», *den* «then», *dey* «they», *dem* «them», *dat* «that», *wit* «with», *taught* «thought», *everyting* «everything», lo que ilustra la tendencia a que las fricativas interdentales del inglés se conviertan en oclusivas en criollo. Grafías como *moa* [por *more*] y *madda* [por *matter*] indican que además pierde la /r/ posvocálica. Por otra parte tal criollo carece de marcas de caso, género o número, de modo que *'um* (probablemente forma fonéticamente reducida de *him* o *them*) puede represen-

tar casi cualquier forma átona pronominal de tercera persona [*lo, la, los, las, le, les*]. Se reflejan también algunos rasgos sintácticos específicos, como el uso de *wen* (del inglés *went* [pretérito de 'ir']) para marcar el pasado simple, como en *wen conquer* 'conquistaron'. La construcción *for get moa pigeon* es también característica: ya otros criollos de base inglesa usan *for* donde el inglés usaría *to* o *in order to* [«para + infinitivo»]. Otro rasgo es el uso de *get* en construcciones existenciales: *get pigeon by da zoo* 'hay palomas en el zoo'. Esta frase también ilustra la falta de marcador de plural, con lo que el término para 'palomas', *pigeons*, y el nombre de la lengua, *pidgin*, suenan igual; ello permite a Balaz jugar humorísticamente con las palabras y señalar que palomas y pidgin están por todas partes y es imposible librarse de ambos.[20]

Otros escritores se han enfrentado a problemas similares a los de Balaz en otros lugares, por ejemplo en Sierra Leona. Allí Thomas Decker tradujo al crío el *Julius Caesar* de Shakespeare, con el fin de promocionar el uso de esta lengua para actividades serias y prestigiosas. La representación de la obra por la National Theatre League anunció el nacimiento del drama en crío, a cuyo desarrollo contribuyeron creaciones posteriores, que ya no eran traducciones sino trabajos originales sobre temas locales. La falta de un sistema ortográfico aceptado por todos es, sin embargo, todavía un obstáculo para dramaturgos y actores.

Bibliografía anotada

Existen varias panorámicas recientes sobre el tema; por ejemplo, los dos volúmenes de John Holm, *Pidgin and Creole Languages* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989): el primer volumen es una visión de conjunto sobre teoría y estructura, mientras el segundo incluye una muestra de textos y una breve descripción de esas lenguas. Una bibliografía general, ahora ya algo desfasada,

20. El lector de lengua española puede hacerse una idea del «aspecto» general de un criollo a través de esta breve muestra, que es transcripción de un relato oral:

> «História di una máma ku jú. Un día taba tín un mama ku su jú, i nan taba ta masha póber. E táta taba ta piskadó, i tur día k'e bin fe lamán, e máma ta'a mand'e jú bái bendé piská.»
>
> (*Historia de una madre y su hijo. Había una vez una madre y su hijo y eran muy pobres. El padre era pescador, y todos los días que venía del mar, la madre enviaba al hijo a vender pescado.*)

Entre los rasgos ya mencionados que aquí aparecen podemos destacar: 1) La expresión del aspecto mediante la combinación de la palabra *taba* (derivada de *estaba*) y el verbo simple en infinitivo: sobre *tín* 'tener' se forma *taba tín* = tenía; sobre *ta*, *taba ta* 'era'. 2) Uso del mismo verbo para indicar posesión y existencia: nótese cómo *taba tín* 'tenía' aquí se está empleando con el sentido de 'había'. 3) Falta de concordancia: *póber* no adopta la forma de plural que *nan* 'ellos' requeriría. 4) Invariabilidad del sustantivo: *tur día* = todos los días. 5) Artículo único: *e táta* / *e máma* 'el padre / la madre'.

puede encontrarse en John Reinecke, David DeCamp, Ian Hancock y Richard E. Wood, *A Bibliography of Pidgin and Creole Languages* (Honolulú: University of Hawaii Press, 1975). Son también panorámicas generales los libros de Peter Mühlhäusler, *Pidgin and Creole Linguistics* (Oxford: Blackwell, 1986) y de Suzanne Romaine, *Pidgin and Creole Languages* (Londres: Longman, 1988), trabajos que se centran más bien en el área del Pacífico, mientras que el de Holm trata de la atlántica. Existen también algunas útiles compilaciones de artículos, como la de Dell Hymes, *Pidginization and Creolization of Languages* (Cambridge: Cambridge University Press, 1971), la de Albert Valdman, *Pidgin and Creole Language* (Bloomington: Indiana University Press, 1977), la de Kenneth C. Hill, *The Genesis of Language* (Ann Arbor: Karoma, 1979), la de Albert Valdman y Arthur Highfield, *Theoretical Orientations in Creole Studies* (Nueva York: Academic Press, 1980), la de Arthur Highfield y Albert Valdman, *Historicity and Variation in Creole Studies* (Ann Arbor: Karoma, 1981), la de Ellen Woolford and William Washabaugh, *The Social Context of Creolization* (Ann Arbor: Karoma, 1983), y la de Pieter Muysken y Norval Smith, *Substrata vs. Universals in Creole Genesis* (Amsterdam: John Benjamins, 1986).

[Los datos y ejemplos sobre lenguas criollas relacionadas con el español proceden de las siguientes fuentes: Germán de Granda, *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispánicos y criollos*, Madrid, Gredos, 1978; *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*, Madrid, Gredos, 1994; *Lingüística e Historia: temas afrohispánicos*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1988. William W. Megenney, *El palenquero. Un lenguaje post-criollo de Colombia*. A. Zamora Vicente, *Dialectología Española*, Madrid, Gredos, 1967 (2.ª ed.), pp. 441-447. H. López Morales, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1993 (2.ª ed.). David Crystal, *Enciclopedia del Lenguaje* (ed. española dirigida por J. C. Moreno Cabrera), Taurus Ediciones, 1994, pp. 334-339. De este último libro procede el fragmento en papiamento de la nota 20.]

La hipótesis del bioprograma fue propuesta con detalle en Derek Bickerton, *Roots of Language* (Ann Arbor: Karoma, 1981) y subsiguientemente modificada. Una buena visión de las cuestiones que suscita puede encontrarse en Romaine, *Pidgin and Creole Languages*, capítulo 7, y en el artículo de Bickerton «Creole Languages and the Bioprogram», en Frederick Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey, 2. Linguistic Theory: Extensions and Implications* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), pp. 268-284. [Traducción española: «Las lenguas criollas y el bioprograma», en Frederick Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna. II. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*, Madrid, Visor, 1991.]

[Se hace mención al experimento para originar artificialmente un criollo en Alberto Nocentini, «Roots of Language: The forbidden experiment», en Jan Wind y otros, *Language Origin: A Multidisciplinary Approach*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1988.]

El ejemplo procedente del pidgin yimas está tomado de William Foley, «Language Birth: The Processes of Pidginization and Creolization», en Frederick Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey, 4. Language: The Socio-Cultural Context* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), pp. 162-183. [Traducción española: «El nacimiento de una lengua: los procesos de pidginización y criollización», en Frederick Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor, 1992.]

La narración del motín del *Bounty* puede leerse en la trilogía de James Norman Hall y Charles Nordhoff, *Mutiny on the Bounty*.

El ejemplo del criollo de Guyana procede de William O'Donnell y Loreto Todd, *Variety in Contemporary English* (Londres: George Allen and Unwin, 1980). Para más información sobre la situación de Guyana véase el libro de John Rickford, *Dimensions of a Creole Continuum* (Stanford: Stanford University Press, 1986).

Los problemas que rodean el uso del criollo inglés de Hawai son expuestos en el artículo de Charlene Sato «Linguistic Inequality in Hawaii: The Post Creole Dilemma», en Joan Manes y Nessa Wolfson (eds.), *Language and Inequality* (Berlín: Mouton, 1985); por lo que se refiere al estatuto social del tok pisin, véanse los artículos de Suzanne Romaine «The Status of Tok Pisin in Papua New Guinea: The Colonial Predicament», en Ulrich Ammon y Marlis Hellinger (eds.), *Status Change of Languages* (Berlín: Mouton de Gruyter, 1991), y «Pidgin English Advertising», en Christopher Ricks y Leonard Michaels (eds.), *The State of the Language* (Berkeley: University of California Press, 1990), pp. 189-203.

Para obtener información sobre las diversas cuestiones sociopolíticas del Caribe, resulta útil el libro de Hubert Devonish *Language and Liberation: Creole Language Politics in the Caribbean* (Londres: Karia Press, 1986).

El libro de Sarah G. Thomason y Terence Kaufman *Language Contact Creolization and Genetic Linguistics* (Berckeley: University of California Press, 1988) intenta conjugar la metodología de la lingüística histórica tradicional con hallazgos procedentes de los estudios de lenguas en contacto.

CAPÍTULO 7

LOS PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS COMO PROBLEMAS SOCIALES

Un catedrático de educación, de visita en una escuela de integración de Londres, estaba hablando con los alumnos de una clase sobre la lengua que usaban en casa. Un chaval levantó la mano y dijo que su familia hablaba un criollo francés. «Ah, estupendo», contestó descuidadamente el catedrático. «¿Qué tiene de estupendo?», preguntó el chico.

La investigación sociolingüística, sobre todo la centrada en los dialectos sociales y en las lenguas minoritarias, al ocuparse de las desigualdades flagrantes que se dan en el uso del lenguaje, tiene muchas implicaciones prácticas. Hay muchas parcelas de la vida pública en que el lenguaje adquiere una importancia especial: así sucede, por ejemplo, en el ámbito de las profesiones médicas y jurídicas y, sobre todo, en la escuela. Los sociolingüistas se han implicado de forma muy activa en el estudio de los problemas que surgen del uso de la lengua en esos contextos, especialmente cuando tal uso implica diferencias entre los participantes en el acto de habla, como puede ser el caso de médico y paciente, abogado y cliente, juez y jurado, etc. En este capítulo nos centraremos en los que son propios del ámbito escolar.

Lengua y fracaso escolar

Con frecuencia se considera que la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales minoritarios. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un importante papel de control sobre los alumnos, y les transmite los valores y usos lingüísticos dominantes, en buena medida los de las clases medias, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo cultural y lingüístico diferente

tendrán grandes posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto. Ello es cierto incluso para los alumnos de clase obrera que pertenecen a la cultura dominante, pero lo es mucho más para los que proceden de minorías étnicas.

En Gran Bretaña, por ejemplo, hay una clara jerarquía de éxito y fracaso escolar que tiene en un extremo, el positivo, a los alumnos autóctonos de clase media, y en el otro, el negativo, a los de origen antillano. Los datos del Toronto Board of Education [Comité de Educación de Toronto] correspondientes a 1969 y 1975 pusieron de manifiesto que los alumnos no anglohablantes que habían llegado a Canadá como inmigrantes obtenían peores calificaciones y eran clasificados en grupos más bajos que los que habían nacido en Canadá. En el «grado 12»[1] de Estados Unidos, los alumnos hispanos llevan entre tres y tres años y medio de retraso con respecto a las normas nacionales de rendimiento académico. Lo mismo ocurre en otros muchos lugares de Europa. Hay que tener en cuenta, no obstante, que un alto porcentaje de chicos pertenecientes a minorías marginadas simplemente no asisten a la escuela. En Alemania Occidental, por ejemplo, ese porcentaje ha llegado a ser del 25 %, y más del 50 % no obtiene ningún tipo de certificado académico. Los índices de abandono en la educación secundaria son siempre más altos en los hijos de los inmigrantes que en la población autóctona. En Dinamarca, entre los años 1975 y 1978, no terminó la enseñanza media ni un solo alumno turco o paquistaní, las dos minorías étnicas más significativas del país.

Pasada la etapa escolar, esas minorías tienen también mayores dificultades para encontrar trabajo que el resto de la población. En 1982, por ejemplo, las tasas de desempleo en Suecia eran dos veces más altas para los extranjeros que para los suecos de nacimiento. La escolarización, por otra parte, acaba por reportar beneficios económicos mucho más grandes a los más aventajados, es decir, a las clases medias, de modo que aunque los hijos de las minorías obtuvieran mejores resultados académicos y consiguieran completar su educación, ello no les garantizaría necesariamente un empleo. Las minorías, en la mayor parte de los países, tienen un acceso más restringido a los recursos económicos disponibles, lo cual se refleja en los altos porcentajes con que están representados en todos los índices que miden el fracaso educativo, psicológico, económico y social: tasas de alcoholismo, delitos, desórdenes mentales, etc. Las estadísticas, sin embargo, enmascaran a menudo las diferencias que puedan existir entre los diversos grupos minoritarios:

1 Corresponde más o menos al COU español, es decir, al cursado por alumnos que tienen en torno a 17-18 años.

tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña existen, por ejemplo, alumnos del sudeste asiático que superan a sus compañeros blancos. Sus éxitos, sin embargo, les han supuesto un enorme esfuerzo, y tanto ellos como el grupo al que pertenecen han tenido que sufrir las reacciones de quienes son sus competidores a la hora de acceder a plazas universitarias, empleos, etc.

Durante algún tiempo ha existido una relación no reconocida oficialmente entre bilingüismo y educación especial. Son varias las razones por las que un número desproporcionado de alumnos hablantes de lenguas minoritarias han sido adscritos a programas especiales y de integración en muchos países. La aplicación indiscriminada de tests psicológicos a inmigrantes recién llegados a Estados Unidos en los primeros años del presente siglo condujo a la deportación de personas tenidas por débiles mentales en buena medida por su deficiente conocimiento del inglés. El número de extranjeros deportados por esta causa se incrementó en aproximadamente el 350 % en 1913 y en el 570 % en 1914.

Del mismo modo, el uso erróneo de instrumentos de evaluación psicológica tiene la culpa, en buena medida, de la inflación de representantes de las minorías étnicas en las clases destinadas a deficientes mentales. Conceptos como «inteligencia», «dificultades de aprendizaje», «capacidad lingüística» o «bilingüismo» son pobremente comprendidos por muchos educadores. En Gran Bretaña, por ejemplo, un informe del gobierno sobre educación especial dedicaba sólo un párrafo a la evaluación de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. En él se establece que siempre que se evalúe psicológicamente a alguien cuya primera lengua no sea el inglés, al menos uno de los evaluadores debe entender y hablar la lengua del alumno. Nada se dice, sin embargo, en las recomendaciones oficiales del informe, sobre las necesidades y derechos educativos de las minorías.

Dado que el éxito escolar se mide en función del dominio del inglés estándar (o de la lengua estándar correspondiente), el habla no estándar es vista como ilógica, y el bilingüismo como un problema. No hace mucho tiempo que en las escuelas de países como Australia, Estados Unidos, Gran Bretaña o Suecia los alumnos sufrían violencia física si hablaban la lengua de casa. En la zona de Tornedal, en Suecia, algunos escolares fineses se veían obligados a llevar sobre los hombros troncos pesados o a vestir un cuello duro especial por haber hablado finlandés. En otros lugares de Suecia, como Norrbotten, había centros de acogida para niños pobres, que se ganaban el sustento haciendo la mayor parte de las labores domésticas. Cuando uno de ellos hablaba finlandés los ponían en fila a todos y les daban un cachete.

En muchos de los primeros trabajos sobre el tema se decía que el

bilingüismo ejercía una negativa influencia sobre el desarrollo infantil. Tales creencias sobre los efectos nocivos e indeseables del bilingüismo se han usado para justificar políticas de instrucción monolingüe en la lengua mayoritaria, en particular para los alumnos de grupos minoritarios. El bilingüismo se aducía, y todavía se aduce, como explicación para el fracaso de ciertos escolares, dado que se suponía contraproducente desarrollar y mantener las capacidades lingüísticas en más de una lengua. Los lingüistas han replicado, sin embargo, que esto no tiene por qué ser así: si lo fuera, entonces los británicos ricos no enviarían a sus hijos a centros privados de Suiza [o los españoles a Estados Unidos o Inglaterra], donde aprenden el francés, el alemán o el inglés y están expuestos a otra cultura. ¿Por qué se considera, entonces, una desventaja para un niño británico que sepa y conserve el panjabí?

Los educadores también han combatido el uso de los dialectos en la escuela porque los consideran formas subestándar de habla.[2] Basados en estudios hechos sobre la lengua de los grupos minoritarios, los sociolingüistas han señalado, sin embargo, que las formas de habla no estándar son tan complejas, sujetas a reglas y aptas para argumentar lógicamente como el inglés [el español o cualquier otra lengua estándar]. Es más, dado que tales variedades configuran de forma importante la personalidad del hablante, éste puede resistirse a cambiar al estándar. Recuérdese (cfr. el capítulo 5) que en Detroit los jóvenes negros del centro de la ciudad [*inner city*: véase nota 20 del capítulo 5], cuya socialización se efectuaba en el seno de pandillas callejeras, eran los que más usaban las formas no estándar de habla y también los que más se oponían al sistema de valores de la escuela. No sólo mostraban los índices más altos de fracaso escolar, sino que sus profesores ya preveían que iba a ser así.

Son muchos los factores responsables del pobre rendimiento de ciertos escolares: escasa exposición a la lengua de la escuela, desajuste lingüístico y cultural entre la casa y la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios,

2. De dos libros de texto de bachillerato, editados en 1960 y 1962, proceden los siguientes párrafos:

«Hay personas que al hablar español cometen defectos y errores de pronunciación que debemos evitar. Hay dos muy importantes: el *seseo* y el *ceceo*.»

«Cecean los que dicen *zaber* por *saber* o *ezte* por *este*. *Este defecto es absolutamente inadmisible en la lengua culta* [la cursiva es del autor].»

«El *yeísmo* es un defecto que debe ser evitado cuidadosamente.»

«Éste es el uso correcto [de los pronombres personales átonos]. Pero en Castilla y otros lugares suelen cometer incorrecciones [y alude a continuación al leísmo, laísmo y loísmo]»

El uso de léxico de ámbito regional o local suele ser corregido en la escuela, y no es raro que algunos de estos términos susciten la hilaridad de la clase: recuerdo que así ocurrió, por ejemplo, con el leonés *boraco* 'agujero', empleado en público por un alumno para responder a una pregunta del maestro.

estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa. Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas.

Se ha hecho ver, en efecto, que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares procedentes de los grupos minoritarios. En uno de los estudios realizados se pedía a los profesores que evaluaran muestras de habla, escritura, dibujos y fotografías de determinados alumnos y que señalaran, en función de ellas, qué posibilidades de éxito atribuían a cada uno de ellos. Los investigadores obtenían valoraciones independientes de cada una de las muestras y después las presentaban en diferentes combinaciones. Así, un alumno podía tener una muestra de habla independientemente juzgada como descuidada, junto a una foto o una muestra de escritura consideradas buenas, etc. Pues bien, las posibilidades de éxito atribuidas a los estudiantes se ligaban sobre todo a las muestras de habla, de modo que los que las tenían pobres en opinión de los profesores eran etiquetados como deficientes, aunque hubieran producido muestras de escritura o dibujos valorados como buenos.

En otro estudio se pedía a los profesores de una guardería de Toronto que señalaran tres alumnos que verosímilmente fracasarían en el tercer curso y otros tres que lo acabarían brillantemente. Resultó que a los que tenían el inglés como segunda lengua y no como primera se les predijo el fracaso dos veces más que a los otros. Una vez que se ha adjudicado a alguien el rótulo «dominio limitado del inglés» o «limitado para el aprendizaje» ya se ha encontrado la explicación para todos sus problemas, y se olvidan otros posibles factores presentes en el entorno escolar o social. Se ha visto también que los prejuicios de los profesores sobre el dominio que sus alumnos tienen del inglés afecta a la calidad de la instrucción que se les da, de modo que les asignan, por ejemplo, tareas mecánicas relacionadas con la lectura en lugar de actividades que tienen que ver con la auténtica comprensión de los textos escritos.

Diferencia frente a déficit

En la década de los cincuenta, una teoría muy influyente sobre la conexión entre lengua y éxito escolar distinguía entre dos tipos de «códigos» denominados «restringido» y «elaborado». Por «código elaborado» se entendía una variedad dotada de una mayor complejidad sin-

táctica, visible, por ejemplo, en el mayor número de proposiciones subordinadas, conjunciones, etc. Ello produce una transmisión explícita de significados, de modo que no es preciso encontrarse en una particular situación para entenderlos. La significación depende sobre todo del texto, y no del contexto.[3] Se suponía que cada uno de los códigos se adquiría mediante la socialización en clases y estructuras familiares diferentes. El fracaso escolar de los alumnos de la clase obrera se explicaba en función de su falta de acceso al código elaborado.

Como muestra de ambos tipos de código podemos tomar las siguientes descripciones, hechas por escolares de 5 años cuando se les pedía que contaran lo que veían en una serie de dibujos. Tiene particular interés el uso que los niños hacen de nombres y pronombres para referirse a los personajes que aparecen en las viñetas. La versión «elaborada» señala *explícitamente* quién hace qué, de modo que puede entenderse perfectamente sin mirar los dibujos:

Versión elaborada

> Tres chicos están jugando al fútbol y uno de los chicos le da una patada al balón y va hacia la ventana y el balón rompe el cristal y los chicos están mirando hacia allí y un hombre sale y les grita porque han roto el cristal así que se van corriendo y entonces esa mujer se asoma a la ventana y riñe a los niños.

Versión restringida

> Están jugando al fútbol y él le da una patada al balón y va hacia allí rompe el cristal y miran y él sale y les grita porque lo han roto así que se van corriendo y entonces ella se asoma y los riñe.

3. Pese a que el autor de la teoría trata de moverse en grados mayores de generalización, cae a veces en la tentación de ofrecer una lista de rasgos típicos del código restringido, lista que los libros de texto se apresuraron a adaptar para los escolares españoles. De acuerdo con una de estas adaptaciones, «el *código restringido* empleado al *hablar* por una ingente masa de la población hispanohablante» se caracteriza por:

1. Limitación del número de vocablos. Escaso empleo de sinónimos.
2. La limitación es acusada en el caso de adjetivos y adverbios.
3. Oraciones cortas, simples, con frecuencia inacabadas.
4. Empleo simple y repetitivo de conjunciones.
5. Desorganización informativa.
6. Empleo frecuente de la construcción impersonal.
7. Aserciones, negaciones y mandatos categóricos
8. Pudor ante las afirmaciones futuras.
9. Frecuente apelación al consenso del interlocutor.
10. Empleo de refranes.
11. Uso abundante de interjecciones.
12. Resistencia (fruto casi siempre de la incapacidad) a la expresión individualizada

Para muchos, esta teoría implicaba que los hablantes de los grupos desfavorecidos podían triunfar si se les enseñaba el código elaborado. Tal forma de pensar fue denominada «teoría del déficit», y en Estados Unidos y en otras partes se pusieron en marcha programas de «educación compensatoria» para proporcionar a los niños de preescolar desfavorecidos una exposición suplementaria especial a la cultura de la clase media, de forma que pudieran empezar la andadura escolar en pie de igualdad con los niños que habían entrado en contacto en casa con el código elaborado. Entre 1965 y 1970 se gastaron 10.000 millones de dólares en programas de este tipo, el mejor conocido de los cuales fue el «Proyecto Headstart». En algunos casos se propusieron programas educativos que usaban métodos diseñados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, porque se suponía que los alumnos simplemente carecían de lengua. Cuando los resultados no fueron tan buenos como se esperaba, algunos sugirieron que los programas aplicados en preescolar llegaban demasiado tarde, dado que las madres no estaban socializando a sus hijos en el tipo de ambiente apto para el éxito escolar. En definitiva, eran las madres las que sufrían algún tipo de déficit. Llevado al extremo, este argumento supone, obviamente, que ya no estamos hablando de diferencias ambientales sino genéticas. Y, en efecto, algunos creían que las diferencias de cociente intelectual entre niños que pertenecían a clases sociales y grupos étnicos distintos estaban determinadas genéticamente.

Los lingüistas que han atacado la teoría del déficit arguyen que lo que ocurre en realidad es que los diferentes grupos tienen maneras distintas de usar la lengua, no que la de alguno de ellos sea deficiente. Los datos proceden de muchas fuentes. Para empezar, puede demostrarse que las variedades no estándar del lenguaje son tan complejas desde el punto de vista estructural y están tan sujetas a reglas como las variedades estándar, y son tan aptas como ellas para la expresión de argumentos lógicos. La lógica, sin embargo, se relaciona con la lengua de la clase media porque son los escolares pertenecientes a esta clase los que funcionan mejor académicamente.

Diferencias lingüísticas en el aula

En un estudio hecho sobre el «sharing time» [«tiempo para compartir»], actividad verbal frecuente en muchas escuelas, podemos ver cómo la idea que tiene el profesor sobre lo que es una «buena contribución» no se señala de manera explícita. Esta actividad suele iniciarla el profesor preguntando: «¿Quién tiene algo importante, especial o excitante que compartir?» Es él quien decide qué se entiende por «importante» y es evidente, a juzgar por los comentarios hechos por algunos alumnos, que no tienen claro qué es lo que el profesor considera importante. Así, en una ocasión le preguntó a un chico que se ofreció como voluntario para contar una historia: «¿Es muy, muy importante? Porque esta mañana tenemos poco tiempo.» El chico contestó: «Yo no sé si lo es o no, pero quiero contarla, de todos modos.» No obstante, si analizamos las contribuciones hechas por los alumnos y las reacciones del profesor, tendremos una idea de lo que éste quería.

Al parecer una buena historia debería contener una afirmación sencilla sobre un tema y una serie de comentarios que llevaran a la resolución de algún tipo de acción relacionada con él. Los temas no eran importantes o banales por sí mismos, sino que se trataba de hacerlos parecer importantes por la manera de hablar de ellos. Pero algunos alumnos se expresaban de tal manera que al profesor le parecía que allí no había tema de ningún tipo. Él esperaba narraciones semejantes a las de los libros en el sentido de que se detallaran e hicieran explícitos todos los pormenores, como en el «código elaborado» descrito arriba. Apenas se suponía en la audiencia un sustrato de conocimiento compartido y los objetos tenían que ser mencionados por su nombre, incluso aunque estuvieran claramente a la vista.

Examinemos ahora cómo reacciona un profesor ante dos estilos diferentes de narración a cargo de una chica negra y otra blanca. En el fragmento que sigue, D es la chica negra y P el profesor, en este caso una mujer:

P: Quiero que compartas con nosotros algo que sea importante.

D: En el verano, quiero decir, cuando vuelva a la escuela en septiembre, voy a tener un abrigo nuevo y ya lo tengo y es muy molón y cuando lo tuve ayer y cuando lo vi, mi hermano iba a salir. Cuando vi el abrigo sobre el sofá y se lo enseñé a mi hermana y yo estaba leyendo en alto algo en la bolsa y mi hermana mayor dijo: «Deena, tienes que poner eso pa que no lo coja Keisha», porque es mi hermana bebé y yo dije «no» y dije la bolsa de plástico porque cuando ella estaba conmigo y mi primo y ella...

P: Espera un minuto. Sigue con lo del abrigo. Te dije que podías hablar de una sola cosa.

D: Esto tenía que ver con mi...

P: Bien, bien. Continúa.

D: Y ayer cuando tuve el abrigo mi primo salió corriendo y quiso cogerlo y cuando entró en casa se tiró en el suelo y le dije que se levantara porque estaba gritando.

P: ¿Qué tiene que ver eso con el abrigo?

D: Porque él quería salir.

P: ¿Por qué?

D: Porque mi madre quería que nos quedáramos en casa.

P: ¿Y qué tiene que ver eso con el abrigo?
D: Porque... No lo sé.
P: Muy bien. Muchas gracias, Deena.

De acuerdo con el concepto que de esta actividad tiene la profesora, una narración como la expuesta es difícil de seguir. No parece tener tema, principio ni fin. El hilo de la historia debe deducirse de relaciones que en ningún momento quedan explícitas. La profesora interrumpe a Deena en un determinado momento para tratar de que recupere lo que ella considera el tema principal, esto es, el abrigo. Cuando más tarde se habló con la chica acerca de su historia, explicó la relación entre su primo y el abrigo diciendo que lo que ella quería es que él no lo tocara con sus manos sucias. El otro tema tenía que ver con el abrigo y la bolsa de plástico. De modo que, por un lado, la chica estaba hablando de proteger de la bolsa de plástico en que estaba el abrigo a su hermanita bebé, y por otro, y éste era el segundo tema, quería salvaguardar el abrigo de las manos sucias de su primo. El resultado del desajuste en estilo y expectativas entre la profesora y la alumna es que la profesora no alcanza a coger el hilo de la narración, no capta las transiciones entre los diversos temas y, en consecuencia, no ayuda a la alumna a desarrollar la actividad de modo adecuado. La chica dijo después que se sentía frustrada por las interrupciones de la profesora, que ella había tomado como síntoma de falta de interés por lo que estaba contando.

El fragmento siguiente corresponde a una chica blanca, M, que usa un estilo más acorde con el que la profesora espera. Cuando ésta interrumpe, lo hace de forma que ayuda a la alumna a completar la narración:

M: Cuando estuve en el campamento hice estas velas.
P: ¿Las hiciste tú?
M: Lo intenté con diferentes colores en las dos pero una salió bien. Ésta salió azul y [ésta] yo no sé qué color es.
P: Es bonita. Di a los niños cómo hiciste desde el principio. Supón que nosotros no sabemos nada sobre velas. Bien. ¿Qué hiciste primero? ¿Qué usaste? ¿Harina?
M: Hay cera caliente, un poco de cera caliente que coges una cuerda, le haces un nudo y la metes en la cera.
P: ¿Qué haces para que tenga forma?
M: Pues la moldeas.
P: Ah, le das forma con las manos.
M: Pero tienes primero tienes que meterla en la cera y después agua y después seguir haciendo eso hasta que coja el tamaño que tú quieras.

La profesora y la chica en este caso están en sintonía. La profesora estimula a la alumna y la orienta respecto de lo que es importante para que la narración avance. Cuando le pide a la chica que suponga «que nosotros no sabemos nada sobre velas» le está diciendo que no dé nada por supuesto y que sea explícita. La chica capta las pistas y construye sobre ellas. Las historias que se cuentan en casa y las funciones que estas historias desempeñan ayudan a unas personas cuando pasan a la escuela, pero para otras suponen un obstáculo. En un estudio hecho sobre dos comunidades de clase obrera a las que se dieron los nombres ficticios de Roadville (integrada por blancos) y Trackton (integrada por negros) se puso de manifiesto que, aunque ambos grupos dedicaban mucho tiempo a contar historias, tenían conceptos diferentes sobre qué es contar una historia y para qué sirve.

En Roadville las historias se mantienen fieles a la verdad y cuentan hechos. Terminan con un resumen y una moraleja. Si en el relato interviene la ficción ya no es una «historia» en absoluto, sino una mentira. En cambio los Trackton llaman «historias» a narraciones que no tienen nada de serias. Las mejores historias son «basura», «tonterías», y los mejores narradores son los que las dicen más disparatadas, es decir, los que hacen las comparaciones más locamente exageradas. Ni los objetivos relatos de Roadville ni las historias de la Biblia serían «historias» en Trackton. Para Roadville las historias de Trackton serían simplemente patrañas, mientras para Trackton las historias de Roadville no merecen ese nombre. Esa diferente concepción deriva de ideas que hay que poner en relación con la lengua escrita. Los padres de los Trackton no leen libros con sus hijos ni tienen razones para hablar de las historias que cuentan los libros. Los hijos de los Roadville sí suelen hojear libros en su casa. No obstante, ninguna de las dos comunidades prepara a sus hijos para los usos escritos y orales de la lengua con que se van a encontrar en la escuela. Allí aprenderán no a contar o escribir historias, sino a hablar sobre ellas.

De un modo similar, las preguntas que los niños oyen en casa no son como las que los profesores les dirigen en la escuela. En efecto, la mayoría de éstas versan sobre cuestiones cuya respuesta ya conoce el profesor[4] o simplemente preguntan por el nombre de las cosas (*¿Qué color es éste?*) o son preguntas retóricas que no tienen en cuenta el contexto (*¿Por qué haría eso?*). Así nos explicamos que una de las quejas del pro-

4. La disonanancia entre el discurso real y el escolar queda muy bien reflejada en una tira cómica de *Mafalda*, el conocido personaje de Quino Entre Miguelito, uno de los personajes, y Mafalda se establece el siguiente diálogo, que no transcribo en su integridad:

MIGUELITO: Estoy empezando a sospechar que cuando la maestra pregunta algo no es porque ella no lo sepa.
MAFALDA: Decime, papafrita, ¿recién te das cuenta de eso, o me estás tomando el pelo?
MIGUELITO: ¡¡Y yo contestándole todo a esa simuladora con mi estúpido tonito paternal!!

fesor era que tanto los escolares de Roadville como los de Trackton parecían incapaces de contestar a las preguntas más sencillas. Una abuela de la zona destacó la diferencia entre las preguntas de casa y de la escuela con este comentario: «Nosotros no les hablamos a nuestros hijos como ustedes; no les preguntamos los nombres de los colores y esas cosas.»

A escribir se aprende en el ámbito escolar. En el capítulo 3 ya mencioné que lo que se entiende por «lógica» en una lengua es principalmente una forma de pensar y hablar sobre el lenguaje que se debe en buena medida a su carácter escrito. Hay muchos usos escolares de la lengua cuya interpretación se deduce de la forma en que se emplea en la escritura. Tomemos, por ejemplo, las clásicas preguntas del tipo «Enrique VIII tuvo dos esposas. ¿Verdadero o falso?» La respuesta correcta es «falso», pero ¿por qué? Ciertamente tuvo *más de dos* esposas, pero ello también supone que tuvo dos. Convencionalmente interpretamos que lo que se nos pregunta arriba es si Enrique VIII tuvo *sólo* dos esposas, pero en la pura forma lingüística de la secuencia nada indica que debería interpretarse así.

Es muy difícil tener opiniones sobre la forma de hablar que sean independientes del concepto de corrección que nos enseñaron en la escuela cuando aprendimos a leer y escribir. Diversos estudios han demostrado que los profesores corrigen mecánicamente a los alumnos formas que son completamente aceptables en la lengua hablada. Es más, ellos mismos las usan en el aula. Así que no es sorprendente que los alumnos no sepan exactamente qué es lo que el profesor quiere. El ejemplo que sigue procede de un trabajo francés, y en él una profesora trata de enseñar a una alumna a ser explícita. En el fragmento que sigue, la profesora (P) le pregunta a la alumna (M) sobre un relato que han leído en clase:

P: Que fait le Papa de Daniel? [¿Qué hace el papá de Daniel?]
M: Il promène la chèvre. [Pasea a la cabra.]
P: Bon. Alors elle répond: «Il promène la chèvre.» Qui est-ce «il»? [O sea, me dice: «pasea a la cabra». Pero, ¿quién la pasea?]
P: Elle m'a dit «il». Moi, je ne sais pas qui c'est il. [Me ha dicho «pasea», pero yo no sé quién.]
M: Promène la chèvre le... [Pasea a la cabra el...]
P: Qui? [¿Quién?]
M: Le fermier. [El granjero.]
P: Alors je repose ma question: «Que fait le papa de Daniel?» [Entonces te hago la pregunta otra vez: «¿Qué hace el padre de Daniel?»]
M: Le fermier promène la chèvre. [El granjero pasea a la cabra.]
P: Oui. Est-ce que je t'ai demandé ce que fait le fermier? J'ai demandé ça? J'ai demandé ça les petites filles? [Pero bueno. ¿He preguntado yo qué hace el granjero? ¿He preguntado yo eso? ¿He preguntado yo eso, hijas mías?]

La respuesta que la profesora quiere es *Le papa de Daniel promène la chèvre* «El padre de Daniel pasea a la cabra», pero no consigue obtenerla y rechaza otras varias. Al principio, cuando la niña no hace explícito el sujeto de *pasear*, la profesora trata de que repita *el papá de Daniel* diciéndole que no sabe a quién se refiere y la anima a que sea más explícita; pero rechaza de nuevo su respuesta sin decirle por qué y después le repite la primitiva pregunta. La niña interpreta que se le está pidiendo una oración completa, pero la que elige tampoco satisface a la profesora.

Y es que en realidad no está nada claro por qué sólo *le papa de Daniel promène la chèvre* «el papá de Daniel pasea a la cabra» es la respuesta «correcta». Tanto si decimos *el granjero pasea* como si decimos simplemente *pasea* queda perfectamente claro por el contexto a quién nos referimos. Al contestar como lo hace, la alumna está siguiendo una regla perfectamente normal en el discurso hablado y escrito: un referente consabido por hablante y oyente puede ser mencionado por procedimientos distintos a un nombre (un pronombre, una desinencia verbal, etc.). Imagínese que la conversación de arriba hubiera tenido lugar en casa de la profesora, entre ésta y una amiga, que estuvieran hablando del padre de Daniel y que de pronto la profesora dijera: «no sé a quién se refiere *pasea*». La amiga pensaría que esa persona no sabe llevar una conversación. Sólo en el aula un uso tan anormal del lenguaje puede convertirse en un intercambio legítimo. Con «anormal» quiero decir que no tiene nada de agramatical, pero viola las reglas que gobiernan la competencia comunicativa. El profesor trata de imponer al alumno un lenguaje que en realidad resulta demasiado explícito para ese contexto sin explicarle por qué es «mejor» hacerlo así.[5]

5. La poca naturalidad de las secuencias empleadas en el aula es también una cuestión central en las modernas teorías de la enseñanza de un idioma como lengua extranjera. La transmisión de contenidos es una misión fundamental de las lenguas, y sin embargo con frecuencia se embarca a los alumnos en diálogos en que para nada importa lo que se transmite y que ningún hablante emplearía en condiciones normales:

PROFESOR [*tocándose la camisa*]: ¿Es ésta la chaqueta de Pedro?
ALUMNO: No señor, es la camisa del profesor.

Una vez más los humoristas han sabido recoger perfectamente la idea. Mafalda «dialoga» con su amiga Susanita:

SUSANITA: Mi mamá amasa.
MAFALDA: ¿Amasa sola?
SUSANITA: Sí, amasa sola y sala la masa.
MAFALDA: La masa se amasa en la mesa.
SUSANITA: La masa es sana.
MAFALDA: Sí, esa masa es sana.
MAFALDA [*consigo misma*]: Lo bueno de ir a la escuela es que uno ya puede conversar en un nivel literario.

Por qué Johnny no sabe leer

El uso de la lengua estándar y las lenguas estándar son esencialmente convenciones arbitrarias que sólo en la escuela pueden ser aprendidas. De ahí su efectividad para mantener las barreras entre los grupos. Se ha discutido mucho tanto en la prensa como en los ámbitos académicos sobre el deterioro de la lengua estándar. Las normas estándar cambian, y esto es verdad tanto de la lengua como de otros productos culturales, como la moda.[6] La gente se ha quejado del deterioro del inglés al menos desde el siglo XV [y los frecuentes lamentos sobre el que sufre el español tampoco son invento de hoy]. En 1989 el príncipe Charles provocó la cólera del profesorado cuando se quejó públicamente de que su *staff* no hablaba ni escribía el inglés correctamente. Por las misma fechas el *Times Higher Education Supplement* recogía en primera página un artículo en que varios profesores de Oxford lamentaban el pobre inglés usado por los estudiantes de su Universidad y sugerían la posibilidad de introducir una especie de instrucción suplementaria de tipo terarapéutico. Resulta interesante destacar que esas apreciaciones aparecieron a raíz de un informe del gobierno británico sobre la enseñanza del inglés lleno de llamadas a la tolerancia para con las distintas variedades usadas por los alumnos.[7] Y el mismo informe también acentuaba la necesidad de que el inglés estándar formara parte de un nuevo currículum nacional.

Exámenes y tests: ¿quién decide lo que es correcto?

No cabe duda de que cualquier conocimiento que se mida mediante exámenes y tests aparecerá desigualmente distribuido entre los alumnos de un modo que recuerda la estratificación por clases y las divisiones étnicas de la sociedad en cuestión. Cuando los resultados de

6. Buena prueba de este cambio de normas es la postura de la Real Academia Española sobre el uso de los pronombres átonos: en la Gramática de 1771 da como ejemplo correcto *díganla lo que quieran*, y en la de 1796 dice que al pronombre *lo* «algunos le han atribuido género masculino, pero nunca puede tenerle» [subrayado mío].

7. Algo parecido sucede con la reciente reforma educativa española, en la que se insiste en un enfoque funcional —enseñanza de la lengua para emplearla como instrumento de actuación eficaz, partiendo de los propios conocimientos del alumno— y en el respeto a las variedades distintas al español normativo. Tales principios han merecido comentarios irónicos, como el siguiente:

«Ya no hay que ejercer violencia sobre el adolescente imponiéndole maneras de expresarse que no son las suyas, castrando su maravilloso *élan* espontáneo, privándole de algo tan sagrado como es su identidad. Conceptos como 'vulgarismo', 'dialectalismo', 'falta de ortografía', 'mala concordancia', y otros así, inhibidores de la personalidad, van siendo arrumbados para que la patria se pueble de ciudadanos libres, incluso para mugir.»

las pruebas escolares se miran longitudinalmente parece que el nivel cultural de la población está bajando. En Estados Unidos ha cundido la alarma porque las calificaciones del SAT (Scholastic Achievement Test [Test de Rendimiento Escolar]) han descendido. No existen, sin embargo, razones para el pánico. El test se diseñó para ser aplicado a una pequeña minoría de estudiantes blancos de clase media y evalúa en qué medida se han adquirido las normas de la clase media que se consideran necesarias para afrontar con éxito niveles educativos más altos. No es sorprendente, por tanto, que los resultados desciendan cuando se usan las mismas normas para evaluar a una población étnicamente más diversa. La crisis en el dominio de la lengua es en algunos aspectos un problema académico creado cuando las definiciones de capacidad de lectura y escritura, competencia, etc., se estrechan tanto que producen un corte entre la experiencia lingüística con la que el alumno se enfrenta en la escuela y la que tiene en su vida cotidiana.

Dado el sesgo hacia la lengua y la cultura del grupo social dominante que es inherente al currículum académico, sería sorprendente que los alumnos de los grupos minoritarios obtuvieran mejores resultados que los que imponen la norma, incluso en aquellos casos en que el hecho de tener como primera una lengua extranjera no sea una variable relevante. Las investigaciones han demostrado que cuando se diseñan pruebas que miden específicamente el tipo de conocimientos propios de las minorías, los alumnos que pertenecen a éstas las hacen bien. Un grupo de alumnos negros de enseñanza media obtuvo 36 puntos más que los blancos de su curso en un test llamado BITCH-100 (Black Intelligence Test of Cultural Homogeneity [Test de Inteligencia de Homogeneidad Cultural para Personas de Color]),[8] que contenía 100 unidades léxicas usadas en el argot afroamericano. Tal diferencia refleja el hecho de que los estudiantes blancos tienen menos posibilidades que los negros de adquirir esas palabras a través de la experiencia cultural previa.

Ya señalé en el capítulo 3 que el que los alumnos no escojan las respuestas que los examinadores han decidido que son las correctas no significa que su experiencia anterior sea deficiente o que tengan menos inteligencia, sino simplemente que no han estado en contacto con las materias a las que se dirigen prioritariamente las pruebas. No

8. La denominación resulta un tanto extraña por intención expresa de su creador, que juega con las palabras para criticar estos sistemas de evaluación. En efecto, el acrónimo resultante, *BITCH*, existe como apelativo en inglés y tiene un significado obsceno (='prostituta'). Por otra parte, decir de algo que es «a bitch» es calificarlo de «putada»; y justo eso puede ser un test de éstos para quien lo sufre. Tampoco parece ingenua la alusión a la «homogeneidad cultural» que la industria de los tests da por supuesta y que dista mucho de estar garantizada. Agradezco a la autora la aclaración de estos extremos.

existe una relación inequívoca entre experiencias culturales por un lado y ese concepto abstracto que llamamos «inteligencia» por otro. Los tests de inteligencia están diseñados para excluir el sustrato cultural específico a través del cual las personas perteneciente a las minorías han ido consiguiendo su inteligencia. Pero, dado que muchos aspectos de la inteligencia se aprenden a través de experiencias culturales o son mediatizados por ellas, es imposible diseñar un test independiente del contexto y la cultura. Lo cual significa que todos los tests tienen que ser interpretados desde el sustrato cultural de aquellos a los que se aplican, y desde un conocimiento de lo que el bilingüismo implica, cuando entra en juego una segunda lengua.

En un test de inteligencia aplicado a niños de baja renta hablantes de portugués y residentes en Massachusetts, muchos de los sujetos se mostraron incapaces de responder a la pregunta *¿De qué animal obtenemos el bacon?* El cerdo es comida corriente para la mayoría de las familias portuguesas, pero a los niños les resultaba extraño el término *bacon*. Si se hubiera preguntado *¿De qué animal obtenemos el chorizo?* la cosa hubiera sido diferente. También se les preguntaba en el mismo test si era mejor dar dinero a una organización humanitaria reconocida o a un mendigo. Pero en la cultura de los entrevistados las organizaciones humanitarias son casi inexistentes por lo que la única opción real para ellos era el mendigo. Los examinadores, sin embargo, querían que el chico se inclinara por la otra solución. Tales sesgos culturales en los tests han llevado a los investigadores a recomendar medios alternativos de evaluación menos basados en pruebas formales.

Tomar las medidas adecuadas

La movilización de las minorías lingüísticas y la legislación encaminada a promover la igualdad de oportunidades han llevado en algunos lugares al desarrollo y financiación de programas cuyo objeto es terminar con las desigualdades lingüísticas. En algunos casos, sin embargo, se han dirimido en los tribunales cuestiones que, aunque no primariamente lingüísticas, sí han tenido implicaciones lingüísticas importantes. El fallo de los tribunales de Ann Arbor sobre el inglés negro en Estados Unidos en 1979 es un buen ejemplo de litigio emprendido al amparo de la legislación sobre Igualdad de Oportunidades, pese a que ésta no hace ninguna mención a la lengua: simplemente garantiza que a nadie se le negará una educación equitativa por razones de raza, color, sexo u origen nacional. Y así, cuando los padres de los alumnos negros de Ann Arbor (Michigan) emprendieron un pleito contra la administración escolar por no tener en cuenta el sustrato lingüístico de sus hijos, la cuestión de la lengua, en particular la autonomía del inglés negro, resultó pertinente porque se alegó que un grupo lingüístico, los hablantes de inglés negro, coincidía en este caso con un grupo social.[9] El caso de Ann Arbor probablemente no se habría producido o no habría sido ganado si la investigación sobre dialectos sociales llevada a cabo en la década de los sesenta y setenta no hubiera defendido que el inglés negro no era un sistema lingüístico deficiente, sino diferente. El juez, que falló a favor de los padres, se dejó influir claramente por el testimonio de los expertos en sociolingüística.

Tras la aprobación por el Gobierno Federal de Estados Unidos de la Bilingual Education Act [Ley de Educación Bilingüe] de 1968, se invirtieron más de siete millones de dólares durante el curso 1969-1970 en programas que atendieran a las necesidades educativas de los alumnos «de limitado dominio del inglés» en aquellas escuelas con una concentración alta de alumnado de este tipo procedente de familias de bajo nivel de ingresos. Este presupuesto experimentó un incremento constante hasta 1980, en que alcanzó su punto máximo, 191,5 millones de dólares. El dinero se destinaba a promover iniciativas en educación bilingüe, que más tarde serían financiadas por el Estado y las fundaciones locales. En los primeros años se puso el acento en la educación elemental.

Aunque la Ley de Educación Bilingüe proporcionaba a las escuelas la oportunidad de aplicar este tipo de programas, no les imponía la obligación legal de hacerlo. Pero los pleitos promovidos ante los tribunales en nombre de las minorías condujo en algunos casos a programas de educación bilingüe obligatoriamente impuestos. El caso más famoso fue el de *Lau contra Nichols* (1970), en el que se interpuso una demanda contra el San Francisco Unified School District por parte de los estudiantes chinos de la escuela pública. Se alegó que no existían programas especiales para atender a las necesidades lingüísticas de esos estudiantes, que ello hacía que no se beneficiaran convenientemente de la instrucción en inglés y que, por ende, no estaban recibiendo un trato igualitario.

Los demandantes fundamentaban su argumentación no en razones lingüísticas, sino en la Civil Rights Act [Ley de Derechos Civiles] de 1964, que establece que «ninguna persona en Estados Unidos será ex-

9. Dicho de otra forma, existía un grupo social al que no se ofrecía igualdad de oportunidades educativas porque no se hacía nada por remover una importante barrera que obstaculizaba su camino, la lengua que hablaban, a la sazón el inglés negro. Dado que, según el testimonio aportado por los lingüistas, no se trataba de una simple variedad del inglés, sino de una lengua diferente, criolla en su origen, era preciso tomar las medidas adecuadas para que el grupo en cuestión no resultara perjudicado por ella, y, por ende, educativamente discriminado.

cluida por su raza, color u origen nacional, de ningún programa o actividad subvencionada con fondos federales, ni se verá privada de sus beneficios ni discriminada». Sobre esta base reclamaban un programa de educación bilingüe. Perdieron el caso en primera instancia, pero el Tribunal Supremo les dio la razón en 1974: concluía este organismo que «la minoría chinohablante recibe menores beneficios que la mayoría anglohablante por parte del sistema escolar de los demandados, que les priva de buena parte de sus posibilidades de participar en el programa educativo, cuando las disposiciones legales pertinentes prohíben cualquier signo de discriminación». El fallo constituyó un hito, puesto que por primera vez en Estados Unidos los derechos lingüísticos de los hablantes de una lengua distinta al inglés eran reconocidos como derechos civiles.

Para entonces, sin embargo, los estudiantes chinos ya habían renunciado a sus peticiones de educación bilingüe. Como en el fallo de Ann Arbor, que establecía simplemente que la administración de la escuela «tomara las medidas adecuadas» para asegurar la participación igualitaria de todos los estudiantes en sus programas educativos, el Tribunal Supremo no prescribía ningún remedio específico y sólo pedía a la escuela que subsanara la situación de desigualdad existente, apuntando hacia dos posibilidades: enseñar inglés a los estudiantes chinos o darles las clases en su propia lengua. La solución adoptada fue organizar un programa de educación bilingüe para chinos, filipinos e hispanos, que constituían más del 80 % de los estudiantes con poco o ningún conocimiento del inglés, y ofrecer la enseñanza del inglés como segunda lengua a los demás grupos minoritarios.

Este fallo desencadenó otros casos y también alentó la expansión de los servicios y la capacidad de elección propiciadas por la Ley de Educación Bilingüe. Además muchos estados aprobaron preceptos legales que obligaban a la educación bilingüe, siguiendo el precedente establecido por Massachusetts en 1971. El fallo Lau sirvió también de instrumento para establecer, a nivel federal, las directrices políticas que permitirían decidir a las autoridades educativas si un centro escolar cumplía o no lo establecido por la Ley de Derechos Civiles. En un documento, conocido como «Lau Remedies» [«Las soluciones Lau»] se pedía a la dirección de los centros que detectara a los alumnos que tenían como primera una lengua distinta del inglés y evaluara su dominio de las dos lenguas. En los niveles elementales la enseñanza debía llevarse a cabo en la lengua que mejor dominara cada alumno, hasta que fuera capaz de sacar todo el partido posible a una instrucción impartida totalmente en inglés.

El significado del documento es que prescribía una forma transitoria de bilingüismo y rechazaba expresamente que la enseñanza del inglés como segunda lengua fuera una solución en los niveles elementales. Cuando en 1978 se propuso la renovación de la Ley de Educación Bilingüe, un buen número de sistemas escolares habían aplicado «las soluciones Lau» y puesto en marcha programas de educación bilingüe.

En 1975 la US Civil Rights Task Force [Agrupación para los Derechos Civiles de Estados Unidos] examinó un cierto número de centros escolares de diversos lugares del país que recibían ayuda federal. En el condado de Dade, en Florida,[10] por ejemplo, descubrió que se estaban violando los derechos constitucionales de más de 10.000 alumnos de nivel elemental con sustratos lingüísticos diversos (portugués, griego, árabe, coreano, etc.). Puesto que el documento Lau había establecido que la enseñanza del inglés como segunda lengua no era un remedio adecuado, se instó al condado a que proporcionara educación bilingüe a todos los estudiantes que no hablaran inglés o, de no hacerlo así, perdería las subvenciones federales.

El modelo de educación bilingüe prescrito por el gobierno federal chocaba, sin embargo, en sus objetivos y principios, con una especie de «programa de enriquecimiento» puesto en marcha por el condado de Dade en los primeros años de la década de los sesenta. Las regulaciones federales defendían sólo un bilingüismo transitorio, lo cual significaba que los estudiantes y el centro serían juzgados por el dominio del inglés proporcionado a los alumnos, de modo que éstos pudieran pasar sin problemas a la instrucción sólo en esa lengua. No había, por tanto, previsiones ni intención de conservar la lengua materna de los estudiantes, que la abandonarían, presumiblemente, por su propia voluntad, ante la falta de oportunidades para usarla y la ausencia de soporte escolar. Los estudiantes irían recibiendo, por tanto, cada vez menos instrucción en su lengua nativa hasta que dejaran el programa, mientras que en Dade se venía preconizando una instrucción similar en las dos lenguas y, por tanto, un bilingüismo más que transitorio.

El resultado ha sido que aunque a los alumnos de origen cubano les va mejor en las escuelas públicas del condado de Dade que a otros hispanos en las escuelas públicas de otros lugares de Estados Unidos, siguen sufriendo mayor fracaso escolar que los angloparlantes. Existen también, sin embargo, escuelas privadas de bajo coste para hijos de obreros en el condado de Dade (y en otras partes de Estados Unidos) y en ellas se aborda de otra manera la educación bilingüe. El profesorado está formado principalmente por cubanos, nacidos y educados en su mayor parte en la Cuba anterior a Castro, la instrucción impartida en las aulas refuerza los valores aceptados en el entorno

10. En este condado vive la mayor parte de la abundante población cubana del estado.

predominantemente cubano de Miami, y el español es la lengua social en esas escuelas. Aunque la mayoría de los temas se explican en inglés, el desarrollo del español en todas sus facetas se considera fundamental. Se espera y se consigue que los alumnos lean y escriban en español, de acuerdo con las normas de los hablantes monolingües de Cuba. El éxito que obtienen estas escuelas puede atribuirse al prestigioso estatus concedido al español. Qué lengua ostenta la preeminencia no es cuestión importante en ellas, puesto que ninguna de las decisiones curriculares depende de eso.

El número real de alumnos que en este momento está recibiendo en Estados Unidos educación bilingüe representa sólo la cuarta parte de la población potencial a la que está destinada. En la mayoría de los casos no se intenta mantener la lengua nativa de los escolares y en más de la mitad de los centros no se usa en absoluto para materias tales como matemáticas, ciencias, etc.[11]

Los pleitos ante los tribunales en los últimos años de la década de los sesenta y primeros setenta pusieron también en claro el derecho de los estudiantes bilingües a evaluaciones no sesgadas y a procedimientos de clasificación adecuados. Uno de los casos claves fue el fallado en California en 1970 (*Diana contra el State Board of Education*). Se presentó una demanda en nombre de nueve alumnos de origen mexicano que habían sido colocados en una clase para deficientes mentales basándose en los resultados de un test de inteligencia aplicado en inglés. El tribunal dictaminó que el sesgo cultural inherente al test suponía una discriminación contra los demandantes.

Las partes llegaron a un acuerdo que establecía lo siguiente:

> Todos los alumnos cuya lengua nativa sea distinta del inglés deben ser evaluados en ella y en inglés. [...] Tales alumnos deben ser evaluados sólo con tests o secciones de tests que no dependan de factores como el vocabulario, la información general y otros aspectos verbales que supongan trato desigual. A los niños de origen mexicano y chino ya ubicados en clases para alumnos retrasados se les aplicarán nuevos tests en su lengua nativa y se evaluará de nuevo solamente su rendimiento en tests o secciones de tests de tipo no verbal [...] Cualquier centro que tenga un desajuste significativo entre el porcentaje de alumnos de origen mexicano que asisten a las clases normales y el de los ubicados en clases para retrasados deben explicar tal desajuste.

11. Mientras en los países de Hispanoamérica pueden plantearse problemas de educación bilingüe semejantes —*mutatis mutandis*— a los descritos para Estados Unidos, dada la existencia de lenguas indígenas variadas, algunas muy extendidas, en España el enfoque de la cuestión ha de ser forzosamente diferente. En Galicia y el País Vasco, en efecto, los que hablan sólo castellano no se sienten espontáneamente impelidos a aprender gallego o eusquera, dado que su lengua madre les permite perfectamente la comunicación, está implantada en el entorno —con frecuencia de forma exclusiva o mayoritaria— y se trata de una lengua extendida y prestigiosa. Los motivos para recibir instrucción en la otra lengua tienen, por tanto, raíces distintas a las utilitarias (solidaridad, ideología, etc.), y si esa instrucción se hace obligatoria puede parecer a algunos arbitraria y generar conflicto. Las mismas condiciones se repiten básicamente en Cataluña, si bien aquí interfiere la llamada «doble diglosia», rótulo que trata de recoger el valor que para muchos castellanohablantes tiene el catalán como instrumento de avance social.

En definitiva, mientras que en Estados Unidos la educación bilingue es ante todo una concesión social a los inmigrantes, en España se convierte con frecuencia en una conquista política, lo que necesariamente ha de marcar su implantación y aplicación.

En los años siguientes a este fallo, cerca de 10.000 alumnos pertenecientes a grupos minoritarios fueron recolocados en clases normales en el estado de California. No obstante, el uso de la lengua nativa para evaluar a los alumnos que muestran discrepancias entre su inteligencia verbal y no verbal sólo es adecuado en los primeros años de residencia en el nuevo país. Después de ese período van perdiendo progresivamente el dominio de su lengua debido a la intensa exposición a la otra.

La legislación y las recomendaciones de los tribunales sobre los derechos lingüísticos de las minorías han ido por delante de las técnicas y la experiencia requeridas para ponerlas en práctica. En los años sesenta y setenta nadie tenía muy claro cómo diseñar, en la lengua nativa correspondiente, tests para estudiantes procedentes de las minorías sociales o cómo determinar cuándo los estudiantes tenían «un dominio limitado del inglés» y les eran, por tanto, aplicables «las soluciones Lau».

Educación bilingüe: ¿conservación o asimilación?

De alguna manera resulta curioso que una de las razones por las que mucha gente ha visto tan negativamente la educación bilingüe en Estados Unidos haya sido el miedo a que ello sea un intento de preservar las lenguas —y, por implicación, las culturas— diferentes del inglés. A menudo los que más abiertamente se oponen son los inmigrantes a los que no se aplicó ningún tipo de medida y que desde el principio hicieron lo posible por asimilar cuanto antes el modo de vida americano. Una persona que emigró de Alemania a los 9 años y que recibió una escolarización normal en inglés escribía una carta al *New York Times* (18 de febrero de 1981) en la que decía: «Tengo el convencimiento de que una educación bilingüe me habría impedido la integración.» Otra persona, hablante de yiddish, escribía (*New York Times*, 3 de noviembre de 1976): «El método bilingüe probablemente confunde más que ayuda. La exposición diaria al inglés produce un progreso

más rápido y más efectivo que la dilución en un proceso bilingüe.»[12]

El ex presidente Reagan se manifestó también rotundamente en contra del mantenimiento de las lenguas nativas de los emigrantes y condenó la idea como antipatriótica. En un discurso pronunciado ante un grupo de alcaldes dijo (según el *New York Times* de 3 de marzo de 1981): «Es completamente erróneo y antiamericano mantener un programa de educación bilingüe que persigue expresa, abiertamente, mantener su lengua nativa y privarles de un dominio adecuado del inglés que les permita acceder al mercado de trabajo.» Las palabras de Reagan son un eco de las de uno de sus predecesores, Roosevelt, que en 1918 decía: «No tenemos habitación aquí sino para una sola lengua, y esa lengua es el inglés, porque intentamos ver cómo del crisol surge el pueblo de Estados Unidos, la nación estadounidense y no una políglota casa de huéspedes, y no tenemos habitación sino para una sola lealtad, la lealtad a Estados Unidos.»

La antipatía hacia el multiculturalismo y el multilingüismo parece inherente al carácter del ciudadano de Estados Unidos. Una de sus más recientes manifestaciones es la English Language Act [Ley de la Lengua Inglesa], aprobada en California y otros estados, que hace del inglés la lengua oficial de uso público. El precepto legal es resultado en buena medida de los esfuerzos de la organización llamada «US English», fundada por el ex senador Hayakawa para presionar en favor de una enmienda constitucional que convierta el inglés en la lengua oficial del país.[13] La organización busca también abrogar las leyes que establecen que las papeletas y el material electoral se ofrezcan en varias lenguas, restringir la financiación por parte del gobierno de programas transito-

12. Con motivo del movimiento en favor de la oficialización del inglés que, bajo la consigna *English Only* («Sólo inglés»), se está produciendo en Estados Unidos, el diario *El País* de 15 de noviembre de 1995 recoge el testimonio de María López Otín, una cubana enviada de niña por sus padres a Estados Unidos, que hoy goza de una privilegiada posición en ese país.

«Si tenemos que ser francos —les dijo en inglés María López Otín a los congresistas—, tenemos que reconocer que algunos norteamericanos son hostiles a la inmigración y a los inmigrantes, y apoyan el inglés por razones de exclusión, no de inclusión. Sin embargo, este hecho desafortunado no debe impedirnos ver la realidad de que el conocimiento del inglés es decisivo para triunfar en la sociedad norteamericana.»

Con argumentos similares, siete de las ocho personas que prestaron declaración ante la Cámara de Representantes, entre ellas una doctora de origen indio, un jugador de fútbol húngaro y un empresario chileno, se pronunciaron a favor de la oficialización del inglés. Su preocupación es que, mientras los inmigrantes se mantengan apegados a su lengua y a sus costumbres, nunca progresarán adecuadamente.

13. Como queda dicho en nota anterior, en estos momentos, finales de 1995, tomando como disculpa el referéndum recientemente celebrado en el vecino Quebec, las presiones son tan fuertes que una Comisión del Congreso está estudiando propuestas de ley que establecen, en efecto, esa oficialización del inglés, con la consiguiente eliminación de ayudas al español y otras lenguas. El presidente de la Cámara de Representantes, Newt Gingrich, ha prometido que el Congreso votará en los próximos meses a favor de una ley de exclusividad del inglés, y «US English» proclama que el 98 % de la población es partidaria de tal medida, tanto por razones culturales como económicas.

rios a corto plazo y controlar la inmigración, para que no se refuercen las tendencias a la segregación lingüística. La organización abre sus puertas a todas aquellas personas «que consideren que el inglés es y debe seguir siendo la única lengua del pueblo de Estados Unidos.»

Ya en 1988 Hayakawa enviaba una carta a sus votantes del área de Washington, DC, para informarles de que:

> Nos hemos embarcado en la política del llamado «bilingüismo» que convierte a las lenguas extranjeras en competidoras de la nuestra [...] la educación bilingüe prolongada que practican los centros públicos, y las papeletas de voto multilingües amenazan con dividirnos en fracciones marcadas por la lengua [...] ayúdanos a reunir el dinero necesario para emprender una vigorosa campaña que devuelva al inglés el derecho a ser la lengua de todos los ciudadanos de Estados Unidos. Todas las aportaciones son deducibles en la declaración de la renta. Ya tenemos bastantes problemas como nación para que encima tengamos que hablar con intérprete. Todavía estamos a tiempo de cambiar el desviado curso de las cosas y asegurar para nosotros y nuestros hijos las ventajas de una lengua común [...]. En una nación plural como la nuestra el gobierno debería fomentar las semejanzas que nos unen y no las diferencias que nos separan.

En 1983 el presidente Reagan propuso recortar los presupuestos para educación bilingüe y hacer más flexibles las soluciones adoptadas por los diversos centros escolares para educar a los alumnos con un dominio deficiente del inglés. El Congreso escuchó las alegaciones de la NABE (National Association for Bilingual Education [Asociación Nacional para la Educación Bilingüe]) y de US English. NABE arguyó que la educación bilingüe tenía ventajas demostrables, como eran los mejores resultados de los alumnos en las evaluaciones, y su mayor autoestima e integración en la comunidad. Acentuó también el valor de las lenguas distintas al inglés como un recurso natural digno de ser desarrollado y aprovechado para construir sobre él. US English, por su parte, alegó que la educación bilingüe retrasaba la adquisición del inglés y la integración del estudiante.

¿Inmersión o sumersión?

Muchos políticos y educadores estadounidenses han citado de forma inapropiada el éxito de los programas de inmersión en Canadá para justificar una actuación similar con las minorías lingüísticas de Estados Unidos. Pero las cuestiones que se plantean son diferentes en los dos países, y en consecuencia lo son también los contextos en que

la adquisición tiene lugar. En Canadá los estudiantes son predominantemente de habla inglesa y la lengua en que reciben instrucción (el francés) es la minoritaria si consideramos la sociedad como un todo, aunque en el contexto internacional se trate de un idioma de considerable prestigio e importancia. A pesar de sus semejanzas superficiales, los programas estadounidenses de sumersión de las minorías y los programas de inmersión de Canadá son distintos y llevan a distintos resultados. En Estados Unidos, en efecto, no hay intención de dar reconocimiento institucional a las lenguas minoritarias y el hecho de que algunos grupos de estudiantes sobrevivan tanto a los programas de inmersión como a los de sumersión no significa que sean necesariamente los medios de educación más adecuados para todos los estudiantes.

El tipo de programa elegido tendrá típicamente, aunque no siempre, consecuencias diferentes en contextos diferentes. Los programas de inmersión suelen desembocar en un bilingüismo aditivo, es decir, tratan de añadir una segunda lengua sin amenazar la primera. La lengua nativa del alumno se conserva y desarrolla, aunque no haya tenido una instrucción tan intensa como sus compañeros monolingües de centros en que esa lengua es mayoritaria. Es en este tipo de contexto en el que los investigadores canadienses han obtenido la mayor parte de los frutos positivos ligados al bilingüismo. Los resultados de los llamados «programas de protección» («shelter programs») en Escandinavia podrían también ser descritos como bilingüismo aditivo.

En los programas de sumersión, en cambio, la segunda lengua va minando gradualmente el dominio de la primera. Es lo que se ha llamado «bilingüismo sustractivo o destructivo» y es un bilingüismo incompleto. De fragmentario e incompleto en las dos lenguas lo han calificado, en efecto, muchos investigadores, particularmente en Escandinavia, que llaman a los que lo muestran «semilingües» o «doblemente semilingües». Los resultados negativos asociados con el bilingüismo (cociente intelectual más bajo, rendimiento más pobre en tests lingüísticos, etc.) se han obtenido en buena medida en programas de sumersión con bilingüismo sustractivo. Las implicaciones políticas están claras, aunque continúan pasándose por alto.

En la práctica la situación en cada país es compleja y a menudo son posibles soluciones individualizadas dependientes de cada tipo de alumno y de una serie de circunstancias cambiantes según el lugar.[14]

14. Ello es tan cierto que el tema de la educación bilingüe en España no sólo resulta peculiar en comparación con otros países, sino que además presenta diferencias de unas comunidades a otras. Así, la Administración vasca propone a los padres elegir entre el modelo A (educación sólo en castellano), el D (educación sólo en vasco, salvo las asignaturas de lengua y literatura españolas), y un modelo mixto —el B— en que las dos lenguas se equilibran. En Galicia un decreto muy reciente (septiembre de 1995)

Podemos comparar, por ejemplo, la política educativa practicada por Alemania y Suecia con los hijos de los trabajadores que llegaron en gran número en los años sesenta y setenta con motivo de la expansión económica. En Alemania los hijos de los inmigrantes pueden recibir su instrucción en seis tipos de clases diferentes: pueden asistir a las clases normales impartidas en alemán, con mínima o nula consideración especial hacia su falta de dominio de esa lengua. Pueden también optar por clases diseñadas para hijos de emigrantes, en las que siguen los planes alemanes ordinarios, pero separados de los hablantes de alemán. Si asisten a escuelas preparatorias internacionales recibirán cursos intensivos de alemán como segunda lengua. Se trata en todo caso de situaciones transitorias cuyo objetivo natural pretende ser la integración final de los alumnos en las clases alemanas ordinarias.

Hay otro tipo de programa transitorio que proporciona instrucción en la lengua nativa durante varios años y clases de alemán como segunda lengua. En algunos casos es obligatorio el cambio a las clases ordinarias en alemán al llegar a sexto curso. En otros casos el paso es opcional, pero ocurre con frecuencia que los profesores de la lengua nativa no quieren que los alumnos se cambien para no quedarse sin trabajo, y los profesores alemanes pueden también recibir presiones por parte de los padres alemanes porque no quieren que sus hijos estén en la misma clase que los alumnos extranjeros. Así que, en la práctica, muchos dejan la escuela en sexto o no cambian. Por último algunos alumnos tienen la opción de asistir a clases organizadas por sus países con los planes de estudios propios de éstos e impartidas en su lengua materna. Se trata también de un modelo segregacionista y no persigue el bilingüismo, aunque al mismo tiempo es el único programa que intenta conservar la lengua y cultura originales. Y desde luego es la única opción razonable si el alumno tiene la intención de volver de nuevo a su país y reintegrarse en él, porque las clases alemanas ordinarias lo segregan y alienan asimilándolo a los valores e ideo-

establece que en la «educación infantil» y primer ciclo de «primaria» se utilizará la lengua materna del alumno, aunque ya se le irá iniciando en la otra; en los ciclos segundo y tercero de «primaria», en «secundaria» y en «bachillerato» se establecen una serie de materias que deberán impartirse obligatoriamente en gallego, y se deja a criterio del centro la lengua utilizada para las otras, aunque, en todo caso, «se cuidará y respetará el equilibrio entre las dos lenguas oficiales». En Cataluña, a partir de la Ley de Normalización Lingüística (1983), lo habitual era que los colegios ofrecieran una *línea* de instrucción en castellano y otra en catalán según la lengua materna de los alumnos, más una tercera *línea*, llamada «de inmersión», para castellanohablantes que quisieran recibir las enseñanzas sólo en catalán nada más pisar la escuela. La administración autónoma ha aprovechado la reforma educativa de la LOGSE para generalizar de forma obligatoria esta tercera línea y ha establecido una llamada «atención individualizada» para aquellos alumnos castellanohablentes que pudieran necesitarla. Tal generalización de la enseñanza en catalán ha suscitado una viva controversia social, jurídica e incluso científica

logía de Alemania. Podemos ver claramente cómo la educación que reciben los hijos de los inmigrantes contribuye a reproducir el estatus subordinado de sus padres y permite al país receptor conservar el control sobre su destino final. Cuando la expansión económica comenzó a declinar en la década de los setenta era preferible exportar capital a los países subdesarrollados, cuyos salarios eran bajos, que importar trabajadores. Como las tasas de desempleo comenzaron a crecer en los países europeos, mucha gente comenzó a decir que los trabajadores extranjeros deberían volverse a casa, porque eran una carga para los servicios sociales y quitaban empleo a los nacidos en el país.

La educación para los hijos de extranjeros en Suecia pertenece a tres categorías. La más habitual es la asistencia a las clases suecas ordinarias, aunque es posible que el alumno reciba antes algún tipo de enseñanza del sueco como segunda lengua e incluso instrucción suplementaria sobre algunos temas en sueco y/o en la lengua materna. El centro decide si el alumno necesita enseñanza suplementaria en sueco, y si es así, debe seguirla obligatoriamente. En cambio la enseñanza de y en la lengua materna es voluntaria, excepto en áreas donde haya el suficiente número de estudiantes que la quieran. Una segunda opción es que el alumno asista a clases atendidas por un profesor sueco y un profesor de su misma nacionalidad y en las que se mezclan estudiantes suecos y estudiantes extranjeros de un solo país. Son las llamadas «clases compuestas o de cooperación». Durante una parte del tiempo los grupos se separan y cada uno recibe las clases de su propio profesor y en su lengua nativa; el resto del tiempo se juntan y la enseñanza es en sueco. En la práctica, la enseñanza recibida en la lengua materna por los inmigrantes es escasa y decrece gradualmente, dado que el objetivo es que en cuarto sean ya capaces de seguir las clases sólo en sueco. De modo que en definitiva se trata de un modelo asimilacionista de bilingüismo transitorio.

Por último cabe también la posibilidad de asistir a clases donde la instrucción se imparte principalmente en la lengua materna, con el sueco como segunda lengua, y donde los alumnos son todos de la misma nacionalidad. Esta situación se mantiene durante tres años, en los que se va incrementando progresivamente el tiempo dedicado al sueco. Sólo el 10 % de los alumnos hijos de inmigrantes se beneficiaron de este tipo de clases en 1981 y, dado que es el modelo que ellos mismos prefieren, ha habido presiones crecientes para se aplique con más extensión. Su objetivo final es el mantenimiento de la lengua materna.

Sólo es posible evaluar cada una de las modalidades que venimos exponiendo dentro del contexto de las relaciones entre los países que envían y que reciben a los emigrantes y del estatuto y función de las

minorías en el lugar donde se instalan.[15] Así, los programas que preservan el monolingüismo en la lengua materna igualan a los alumnos con sus compañeros del país de origen, pero a la vez los mantienen en una posición tan débil como la de sus padres en el país que los acoge: no están en condiciones de reclamar sus derechos y son siempre potencialmente repatriables.

El monolingüismo en la lengua mayoritaria conseguido por medio de la sumersión protege a los alumnos mediante su asimilación a la cultura dominante. La diferente política educativa que predomina en Alemania frente a Suecia se explica por el distinto estatuto y función que tienen las minorías en los dos países. No es extraño, pues, que los investigadores alemanes y suecos no se pongan de acuerdo sobre las estrategias educativas que hay que aplicar a los hijos de los inmigrantes. En Escandinavia, en efecto, recomiendan que se les eduque en su lengua nativa y se les enseñe la lengua mayoritaria como segunda. Se oponen, como se oponen también las personas implicadas, a que se incluya a los alumnos directamente en las clases normales impartidas en la lengua del país. En Alemania, por el contrario, muchos expertos recomiendan la integración rápida en las clases en alemán y se oponen a la instrucción en lengua nativa. Las minorías interesadas están divididas con respecto a esta cuestión: en Berlín, por ejemplo, los turcos quieren la enseñanza en alemán para sus hijos desde el comienzo de la escuela primaria, mientras que los griegos prefieren la enseñanza sólo en griego durante los primeros años. Las actitudes de las minorías hacia la enseñanza en su lengua materna y hacia su conservación refleja la opinión que tienen sobre la asimilación cultural en general. No obstante, tanto en Alemania como en Suecia los expertos piensan que están recomendando lo mejor para los niños en las presentes circunstancias socioculturales. Así, lo que los investigadores alemanes quieren es asegurar la no segregación y por eso envían a los alumnos a las clases alemanas normales.

Semilingüismo: una nueva teoría del déficit

En Suecia la política adoptada se ha visto influida en parte por ciertas polémicas conclusiones de los investigadores referentes al «se-

15. Y de circunstancias sociales y políticas diversas, como las que se dan en las comunidades bilingües de España y a las que ya se aludió en una nota anterior. Así, el hecho de que los castellanohablantes no vean razones prácticas en la adquisición de la nueva lengua y sí posibles trabas para el perfeccionamiento de la propia y para el aprendizaje de otras materias, puede dar lugar —y de hecho así ha ocurrido— a conflictos diversos, que han saltado a la prensa y a los tribunales y que han implicado con frecuencia a las instituciones políticas y lingüísticas.

milingüismo». Este término se ha usado para describir las capacidades lingüísticas de algunos hablantes bilingües cuando se considera que son deficientes o incompletas. Desde una perspectiva histórica y política es significativo que el término haya surgido en conexión con el estudio que del uso del lenguaje hacen las minorías étnicas. El término se ha usado mucho en el debate canadiense sobre bilingüismo y ha adquirido también cierta notoriedad en el Reino Unido. Los términos «semilingüismo» y «doble semilingüismo» suelen, sin embargo, definirse tomando como referencia la noción, más bien idealizada y estrecha, de «competencia plena o total» en una determinada lengua. Se dice de alguien, por ejemplo, que es «semilingüe» si conoce menos vocabulario que los individuos monolingües del mismo grupo social y del mismo nivel educativo. Puede esperarse, además, que el semilingüe se aparte de la norma en las dos lenguas que maneja.

Subyace a estas ideas, sin embargo, una concepción equivocada de la naturaleza del lenguaje y de lo que constituye la competencia en una lengua. Para conceptualizar ésta, en efecto, se ha empleado de forma implícita la «metáfora del recipiente»: como éste, la competencia puede estar «llena» o «parcialmente llena». Desde la perspectiva de la historia de la ciencia ello quizá no deba resultarnos sorprendente, puesto que la metáfora del recipiente es básica en el sistema conceptual humano y se ha aplicado a las capacidades intelectuales en general también en otros campos científicos. Basta con reparar simplemente en que la craneometría, es decir, la medida del tamaño y volumen del cerebro, es una aplicación literal de la metáfora: «La mente es un recipiente.» Una vez reificada la noción de que la mente está situada en el cerebro y de que éste es el centro de la inteligencia es fácil comprender por qué algunos científicos del XIX creyeron que se podía medir la inteligencia midiendo el volumen de lo que la contiene.

La polémica suscitada por la craneometría no quedó confinada a las publicaciones académicas o especializadas, sino que llegó a ser centro de interés de la prensa popular, particularmente cuando los resultados se usaban para probar que la supuesta inferioridad de algunos grupos raciales, y también de las mujeres, estaba genéticamente condicionada. El trabajo de los antropólogos contribuyó a rechazar la influencia de las medidas craneanas como índice de la capacidad mental al mostrar que variaban ampliamente entre individuos de un mismo grupo y a lo largo de la vida de un mismo individuo.

Lo que fue para el siglo XIX la craneometría lo han sido para el XX los tests de inteligencia. El mal uso de los tests mentales no es inherente al uso mismo de tests, pero procede en buena medida de la falacia de la reificación. Del mismo modo que la craneometría se asentaba sobre la ilusión de que lo que llenaba la cavidad craneana nos decía algo sobre el valor de sus contenidos, los tests de inteligencia se han convertido en un intento más sofisticado de cosificar la misma metáfora. Las medidas que resultan de ellos son considerablemente más abstractas, pero su relación con el concepto general de inteligencia no está clara, como no lo está la noción misma de «inteligencia». Muchas personas son conscientes de ello, pero, pese a todo, los resultados de los tests han sido mal utilizados, particularmente en el caso de los grupos de lenguas minoritarias.

Vemos también que la «metáfora del recipiente» interactúa con una metáfora espacial que fomenta la idea de una relación entre forma y contenido. Suponemos que más forma equivale a más contenido. Las expresiones lingüísticas son concebidas como recipientes cuyos contenidos son los significados. La metáfora del recipiente resulta problemática cuando se traduce a medidas desarrolladas por la industria del test. Es decir, desde el momento en que nociones como «habilidad para extraer significados» se convierten en cifras mediante, digamos, un test de lectura, la persona que no tiene éxito con él no es sólo un individuo que hace mal los tests de lectura, sino alguien «incapaz de extraer significados». Del mismo modo, cuando los aspectos cognitivos del lenguaje son evaluados mediante tests de producción de sinónimos o de creación de nuevas palabras, de quien no los haga bien no se dirá sólo que no sabe buscar sinónimos o crear palabras sino que «carece de los aspectos cognitivos necesarios para el desarrollo del lenguaje». Por este camino es fácil llegar a creer que medidas de tipo abstracto, generalmente cuantitativas, como número de piezas léxicas, tiempo de respuesta, etc., son más reales y fundamentales que los datos mismos. Una vez que ciertos rasgos como dominio de la sintaxis compleja, ortografía, puntuación, etc., se establecen como medida de la capacidad lingüística, a duras penas se plantea ya nadie qué significa usar la lengua de forma eficiente y qué papel desempeñan en ese uso eficiente los rasgos señalados. Los tests usados en el ámbito académico sólo indirectamente tienen algo que ver, como ya he mostrado, con lo que el sentido común llamaría un usuario competente de la lengua.

Muchos estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios consiguen desarrollar capacidades comunicativas en la nueva lengua dentro de los dos primeros años de contacto con ella, mientras que en otras áreas se quedan atrás y necesitan más de siete años para alcanzar el nivel de sus compañeros monolingües. La razón por la cual la capacidad conversacional se adquiere más fácilmente estriba en parte en que está siempre ligada a un contexto y los niños la aprenden por medio de la interacción con sus compañeros. En cambio la clase de conocimientos requeridos para hacer bien los tests es considerablemente más abstracta y se aprende en buena medida mediante entrenamiento escolar.

La mayor parte de los tests y demás instrumentos de evaluación se basan en el supuesto de que es posible tomar analíticamente aspectos diversos de la competencia lingüística y manipularlos sin referencia a su contexto de uso, lo cual es muy discutible.

Es verdad que algunos de los rasgos superficiales de la lengua pueden medirse fácilmente, pero también lo es que hay una relación inversa entre lo que puede medirse y cuantificarse fácilmente y su importancia para la comunicación eficiente. Los rasgos más visibles y recurrentes, como el vocabulario o la pronunciación, son medidos desde el momento mismo en que el niño inicia su andadura escolar, y se hace sin tener en cuenta su relación con otros niveles de la organización lingüística. La razón por la que se miden esos rasgos y no otros es porque creemos tenerlos bien identificados y porque su inventario es relativamente fácil de delimitar y no por su verdadera significación para el aprendizaje y desarrollo lingüísticos. Con frecuencia el progreso del alumno se mide longitudinalmente, comparando las puntuaciones obtenidas en los mismos o similares tests a lo largo de los años. Esta práctica parte del supuesto de que si un rasgo resulta significativo en una determinada etapa, seguirá siéndolo en las sucesivas. Se ha demostrado, sin embargo, que esto no es así, por ejemplo, para la lectura, habilidad esencial en el éxito escolar: en el proceso de aprender a leer, los niveles pertinentes del lenguaje varían de una etapa a otra.

Del mismo modo que no está claro quién puede ser tachado de «semilingüe», tampoco lo está cuándo alguien es un hablante bilingüe ideal. Ya indiqué en el capítulo 2 que allí donde hay bilingüismo social o individual, las dos lenguas están diferenciadas desde el punto de vista funcional y coexisten en una relación de diglosia. En situaciones tales, no se desarrolla la misma competencia en las dos lenguas o variedades, aunque juntas satisfagan todas las funciones encomendadas a la lengua única en las comunidades monolingües. En muchas de las investigaciones sobre bilingüismo, sin embargo, la noción de bilingüismo equilibrado o compensado (*balanced bilingualism*) ha funcionado como sinónimo implícito de bilingüismo «bueno» o «completo» y utilizado como patrón para medir los otros tipos de bilingüismo y calificarlos como «inadecuados» o «poco desarrollados». Muchos de estos términos reflejan el sesgo introducido por una teoría lingüística que convierte en centro primario de su interés la competencia ideal del hablante monolingüe de las comunidades de Europa occidental y de Estados Unidos, comunidades que, en conjunto, muestran un alto grado de estabilidad y autonomía y poseen lenguas estándar altamente codificadas y arraigadas tradiciones prescriptivas.

El término «bilingüismo equilibrado» o «bilingüismo compensado» refleja también una concepción estática de la lengua. Pero en los

lugares en que las lenguas están en contacto suele darse una considerable variación intergeneracional en la forma de usarlas y cambios muy rápidos en los repertorios comunicativos. Es fácil ver cómo nociones del tipo «dominio a medias», «dominio total», etc., suponen procedimientos de evaluación. Pero por el momento no existe acuerdo entre los investigadores del lenguaje infantil acerca de cuál es el proceso de desarrollo «normal» en los niños monolingües, y no digamos nada en los bilingües. Para empezar, la mayor parte de los estudios se han centrado en niños de la clase media. Para seguir, aunque podría alegarse que algunos fenómenos de contacto reflejan las consecuencias de una incompleta adquisición de la lengua, esta noción resulta imposible de definir: si suponemos, en efecto, que para que la adquisición sea completa ha de conocerse la variedad estándar que maneja el monolingüe, entonces el español de los bilingües californianos de segunda y tercera generación debería considerarse una variedad adquirida de forma incompleta, pese al hecho de que tales hablantes son capaces de comunicarse fluidamente en español en todos los dominios donde es apropiado que usen esa lengua. No debe evaluarse la competencia de esos hablantes midiendo el control que tienen de las categorías y reglas del código monolingüe, algunas de las cuales no existen en su propia habla. Si la evaluación aspira a ser medianamente fiel ha de estar sólidamente basada en un conocimiento de las normas de desarrollo para las dos lenguas, de los fenómenos de interferencia y de los patrones de socialización.

Las consecuencias lingüísticas y sociales de usar dos o más lenguas para diferentes funciones no son las mismas en todas partes. La competencia comunicativa se configura de una manera o de otra según sean los patrones de uso, y lo mismo pasa con las actitudes y creencias de la comunidad acerca de esa competencia. Ciertos tipos de bilingüismo pueden llegar a ser «problemáticos» cuando una sociedad percibe las capacidades de un hablante como «inadecuadas» o «inapropiadas» para hacer determinadas cosas con determinados medios lingüísticos. Es evidente que la noción de habilidad lingüística ha de definirse de modo que miremos la producción de los niños bilingües más como estrategias en su actuación que como déficit en su competencia.

La pregunta que ha de hacerse es qué objetivos persiguen las diferentes sociedades cuando tratan de convertir a los alumnos en monolingües o bilingües. Éstos se ven con frecuencia atrapados en un círculo vicioso: puesto que la escolarización no es capaz de mantener la lengua nativa, el dominio de ésta suele ser pobre; pero al mismo tiempo no hacen progresos en la lengua de la escuela, y son tachados de semilingües, a menudo argumentando que el bilingüismo impide su

desarrollo en la segunda lengua. Con lo que resulta que la incapacidad de la escuela para desarrollar la lengua materna del alumno acaba sirviendo para legitimar la opresión que se ejerce sobre él.

Hemos visto que «educación bilingüe» puede significar cosas diferentes en contextos diferentes. Si operamos a partir del sentido común y llamamos así sólo a los programas educativos que usan las dos lenguas en la misma medida, muchos no merecerían realmente ese nombre. Por otra parte, la «misma» política educativa puede llevar a resultados diferentes, dependiendo de las variables de partida. La política tradicional que han aplicado la mayor parte de las naciones a las diversas minorías que hablan una lengua distinta ha sido, ya lo manifiesten de manera expresa, ya se deduzca implícitamente de sus actuaciones, la de erradicar la lengua y cultura nativas y asimilarlas a las de la mayoría. Un ejemplo muy claro sería el de los gitanos en Finlandia, cuyos hijos son colocados en las clases ordinarias, sin ninguna consideración hacia su lengua o cultura y sin ningún intento de proporcionar enseñanza en la lengua madre o entrenamiento extra en finlandés. Eso sin contar que con frecuencia la educación de esos alumnos supone alejarlos de sus padres y de su propio grupo cultural.

Quienes proponen programas educativos que conserven la lengua materna tienen unas determinadas ideas políticas acerca del valor del pluralismo cultural y de los aspectos negativos de la asimilación forzosa. Parten del supuesto de que el derecho a la propia lengua es un derecho humano fundamental.

Bibliografía anotada

El epígrafe que encabeza este capítulo está tomado de Ralph Grillo, *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).

Para una exposición de las cuestiones ligadas a la educación de las minorías en Canadá véase Jim Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984).

Uno de los artículos más importantes entre los que demuestran la gramaticalidad del inglés negro es «The Logic of Non-Standard English», de William Labov; se recoge en su libro *Language in the Inner City* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972), pp. 201-240. [Existe traducción española de los fragmentos más importantes: «La lógica del inglés no standard», *Educación y Sociedad*, 4, 1985, pp. 145-168.]

Los ejemplos de código restringido y elaborado están tomados del artículo de P. R. Hawkins «Social Class, the Nominal Group and Reference», en Basil Bernstein (ed.), *Class, Codes and Control, 2. Applied Studies towards a Sociology of Language* (Londres: Routledge and Kegan Paul, 1973), pp. 81-92. [Traducción española: *Clases, códigos y control, II*, Torrejón de Ardoz, Akal Universitaria, 1988.]

[La lista de características del *código restringido* que aparece en la nota 3 está tomada de F. Lázaro, *Curso de Lengua Española*, Madrid, Anaya, 1979, p. 435. Véase también al respecto el artículo de Rita M. Radl Phillip y Miguel A. Santos Rego «En torno a los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein», *Educación y Sociedad*, 4, 1985, p. 114.]

El libro de Kenji Hakuta *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism* (Nueva York: Basic Books, 1986) y el de Tove Skutnabb-Kanga *Bilingualism or Not: The Education of Minorities* (Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984) proporcionan buenas panorámicas de las implicaciones políticas del bilingüismo.

Una revisión crítica del semilingüismo puede encontrarse en el artículo de Marilyn Martin-Jones y Suzanne Romaine «Semilingualism: A Half-Baked Theory of Communicative Competence», *Applied Linguistics*, 6 (1985), pp. 105-117.

El estudio de la actividad llamada «sharing time» se encuentra en el artículo de Sarah Michaels «Sharing Time: Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy», *Language in Society*, 10 (1981), pp. 423-443.

[Los ejemplos sobre el cambio de normas en la Gramática de la Academia están tomados de José J. Gómez Asencio, «Gramáticos para todos los gustos: leístas, laístas y loístas», en *Philologica. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989, t. II, pp. 377-378. El comentario irónico sobre el nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua es de Fernando Lázaro Carreter, y fue publicado en el diario *ABC* de 9 de julio de 1989.]

El libro de George Lakoff y Mark Johnson *Metaphors We Live By* (Chicago: University of Chicago Press, 1980) muestra cómo las metáforas influyen en los procesos humanos de conceptualización. [Traducción española: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.]

El libro de Stephen J. Gould *The Mismeasurement of Man* (Harmondsworth: Penguin, 1981) discute algunas de las concepciones erróneas que subyacen a los tests de inteligencia. [Traducción española: *La falsa medida del hombre*, Barcelona, Orbis, 1987 (2.ª ed.).]

El estudio sobre los Roadville y los Trackton se encuentra en Shirley Brice Heath, *Ways with Words* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

Los sociolingüistas se han ocupado también activamente de los problemas ligados al uso de la lengua en profesiones como la medicina y el derecho. La compilación de Trudgill *Applied Sociolinguistics* (Nueva York: Academic Press, 1984) revisa algunas de las aplicaciones de la sociolingüística a los problemas comunicativos de la sociedad; la de Robert Di Pietro *Linguistics and the Professions* (Norwood, NJ: Ablex, 1982) examina el funcionamiento de la comunicación en la esfera profesional. Hay también muchos otros volúmenes de especialistas que tienen que ver con áreas concretas como la lengua en los juzgados —por ejemplo, el libro de William M. O'Barr, *Linguistic Evidence: Language Power and Strategy in the Courtroom* (Nueva York: Academic Press, 1982)— o la lengua de los sordos —véase la compilación de Ceil Lucas *The Sociolinguistics of the Deaf Community* (New York: Academic Press, 1989).

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva adoptada en este libro he defendido que la lengua no tiene una existencia separada de la realidad social de sus usuarios. Aunque el lenguaje es condición previa para la vida en sociedad, no existe por sí mismo ni se limita a reflejar ningún tipo de realidad preexistente. He intentado mostrar cómo los conocimientos acerca de la lengua y de la sociedad se entremezclan, y para ello he puesto de manifiesto las diversas maneras en que los hablantes codifican las diferencias sociales al elegir ciertas variantes y no otras de lo que se considera una misma lengua, o al elegir una lengua y no otra de entre las que tienen a su disposición.

Comenté en el prólogo que la sociolingüística carece de un marco teórico convincente en el que situar y explicar sus hallazgos. Los sociolingüistas han mostrado la importancia de la heterogeneidad y desarrollado poderosos métodos estadísticos para analizarla, pero algunos críticos señalan que no la han «explicado». Claro que en los debates sobre el tema no se han puesto de acuerdo en qué significa «explicar» algo ni tampoco en lo que implican las nociones de causa y efecto. Ello es particularmente cierto en estudios que hacen uso de los análisis cuantitativos para poner en correlación variables lingüísticas y sociales. De hecho, es casi paradójico que para muchos este tipo de trabajo (expuesto en el capítulo 3) sea sinónimo de «sociolingüística», y digo que es paradójico porque en muchos casos, una vez que han obtenido muestras de habla de un grupo de hablantes que representan determinadas categorías sociales, la investigación se centra casi enteramente en cuantificar, formalizar y analizar las variables lingüísticas. Las categorías sociales, como clase, género, etc., se toman como dadas, y el contexto social que motivó en primera instancia la recolección de datos se pierde a menudo de vista en el producto final. En tales estudios se olvida con frecuencia que los hablantes crean e interpretan la lengua y no se limitan a responder pasivamente a variables como estilo, pertenencia a una clase social, etc.

Este tipo de sociolingüística no se opone realmente al difundido paradigma de la lingüística chomskiana salvo en que toma sus datos de hablantes auténticos en situaciones efectivas de comunicación, y no de la introspección y los juicios sobre la gramaticalidad de una serie de enunciados sacados de contexto. Podría verse, pues, simplemente, como una nueva forma de recopilar datos, lo cual es un logro importante, pero no una forma radicalmente distinta de construir una teoría del lenguaje. Ello lleva a plantear la relación entre una teoría social del lenguaje y la teoría lingüística al uso.

No todos los estudiosos están de acuerdo en los límites y relaciones entre lingüística y sociolingüística. Cierto manual de sociolingüística, por ejemplo, defiende que la sociolingüística es la rama de la lingüística que estudia «esas propiedades del lenguaje y las lenguas que requieren referencia a factores sociales y contextuales para su explicación». Otro comenta que la «verdadera sociolingüística» debería proponerse «mejorar la teoría lingüística y desarrollar nuestra comprensión de la naturaleza del lenguaje», pero —y ello se afirma de manera muy categórica— no convertir la lingüística en una ciencia social. Otros, en cambio, no estarían satisfechos con tan limitadas y estrechas caracterizaciones de la sociolingüística como rama de la lingüística, y han propuesto una teoría del lenguaje «socialmente constituida». Uno de ellos señala, por ejemplo, que él siempre se ha resistido al término «sociolingüística», porque «implica que puede haber una teoría lingüística satisfactoria que no tenga carácter social». Para elaborar esa sociolingüística «socialmente constituida», sus hallazgos deberán ser interpretados en el marco de una teoría social, pero ello nos retrotrae a la acusación de que tal marco no existe. ¿Cuáles son las perspectivas para desarrollarlo?[1]

Parece razonable suponer que uno de los fines de la sociolingüística sería explicar los patrones de variación del lenguaje identificando las fuerzas o agentes sociales que los producen. Sería semejante a lo que un físico, por ejemplo, trataría de decir sobre las relaciones regulares entre la presión y el volumen de un gas: las diferencias de presión *explican* las diferencias de volumen porque las *causan*. De hecho esta

1. Los manuales hispánicos más frecuentes —véase *bibliografía*— insisten, aunque unos con mayor rigor y claridad de ideas que otros, en el carácter intrínsecamente lingüístico de la disciplina, que se apresuran a deslindar de otras coincidentes parcialmente en su objeto, como la sociología del lenguaje, la dialectología, la etnografía, la etnometodología y la lingüística a secas. También insisten en general —aunque ahora también unos más que otros— en la cita que la propia autora acaba de mencionar: no es posible una teoría lingüística satisfactoria que no tenga carácter social. Bien es verdad que luego todos ellos, como parece obligado en un manual y como hace también el que el lector tiene entre las manos, van tocando aspectos temáticos diversos que tradicionalmente se han relacionado con la sociolingüística y que no necesariamente vienen enhebrados en un hilo teórico unitario.

regularidad constituye una ley física, conocida como ley de Boyle. Podríamos formalizar así este razonamiento (*x* es la presión del gas e *y* su volumen):

x establece correlación con *y*
x explica (causa) *y*

Tratemos ahora de trasladar este esquema a la sociolingüística. En el capítulo 3 examinamos cómo la red social en que se mueve una persona tenía un efecto sobre el habla. Comparábamos, en concreto, dos mujeres de clase obrera de Belfast, Paula y Hannah, que actuaban de una forma completamente distinta, y explicábamos sus elecciones lingüísticas en función de las diferentes redes sociales que les eran propias. Muchos otros estudios sociolingüísticos mencionados en este libro establecen correlaciones similares entre el uso de la lengua y factores sociales como clase social, género, estilo, etc. Pero ¿podemos decir que esos factores «causan» en algún sentido la conducta lingüística en cuestión? Es decir, el objetivo es intentar formalizar los hallazgos en el esquema explicativo de arriba y reemplazar *x* por un concepto como red social o clase social, e *y* por una conducta lingüística determinada, como el uso de oclusivas glotales o la elección del español en lugar del inglés.

Pero en seguida resulta evidente que las correlaciones sociolingüísticas no son explicativas en el mismo sentido causal que la ley de Boyle. En otras palabras, el hecho de pertenecer a la clase media y no a la clase obrera, de ser una mujer y no un hombre, de moverse en una red social densa o difusa no «causa» que hable de una determinada manera. Las correlaciones entre categorías lingüísticas y sociales no nos dicen qué clase de lengua elegirá un determinado individuo en una determinada situación o por qué. Por el contrario, conocer la presión de un gas permite hacer una predicción sobre su volumen. La razón por la que las explicaciones sociales tienen un carácter distinto es que los seres humanos son, hasta un cierto punto, agentes libres y, dentro de ciertos límites, pueden elegir. Son, además, capaces de reflexionar sobre sus actos y modificarlos en virtud de las decisiones que toman.

Mientras que yo no puedo, por ejemplo, desafiar la ley de la gravedad y decidir salir indemne tras tirarme de un edificio de cincuenta pisos, sí puedo tomar la determinación de usar en adelante más oclusivas glotales o incluso, más arbitrariamente, llamar «gatos» a los perros. La existencia de elección significa que cualquier estudio sobre la conducta humana debe tener en cuenta que el resultado de un determinado evento no estará enteramente gobernado o no será predecible por la misma clase de leyes que se aplica a los objetos o sustancias

como los gases. Los objetos inanimados no eligen ni deliberan sobre las acciones que van a emprender. Las elecciones humanas, además, son significativas. Es altamente improbable, por ejemplo, que a mí me dé por empezar a usar más oclusivas glotales en mi habla [o que un español decida conservar sistemáticamente la *-d-* en las terminaciones en *-ado*] si no tiene una razón para hacerlo así, como podría ser el deseo de identificarse con la gente que procede de la misma forma. De hecho yo cambio sistemáticamente ciertas palabras de mi vocabulario según esté en Gran Bretaña o en Estados Unidos, y, para referirme al ascensor, uso *lift* en vez de *elevator* o viceversa; [de la misma manera, los hablantes argentinos que vienen a España suelen emplear *coche* y no *carro* como en su país]. Alguien podría entonces decir que hay una correlación regular entre estar yo en Estados Unidos y decir *elevator*, pero no es una correlación necesaria. Siempre puedo decir *lift* si me apetece e incluso en alguna ocasión me he olvidado de dónde estaba y he dicho la palabra «equivocada». Tampoco el mero hecho de estar en un país o en otro *explica*, en el sentido riguroso del término, por qué hago esa elección. Se trata de un simple acto de acomodación motivado por mi deseo de ser entendida.

El resultado de cualquier evento lingüístico vendrá determinado tanto por las elecciones efectuadas por los hablantes como por las condiciones sociales, económicas y políticas imperantes. Existen, además, otras limitaciones, que son las que me impone la lengua que hablo y mi propia capacidad física y mental. Vimos en el capítulo 1 que algunas lenguas exigen la codificación de ciertas distinciones de género, cortesía y deferencia y que tales distinciones pueden resultar difíciles si no imposibles de evitar.[2] Del mismo modo de nada sirve que yo pretenda hablar como un neozelandés si raramente he estado expuesta, como es el caso, a los modelos de habla de Nueva Zelanda.

Algunas personas consideran una mala noticia la incapacidad de la sociolingüística (y de las ciencias sociales en general) para ser explicativa de la forma en que lo son las ciencias físicas. Para dichas personas esto significa que la lingüística ni es ni puede ser una ciencia. Sin embargo, examinadas más de cerca, leyes como la de Boyle no son tampoco explicaciones realmente satisfactorias a menos que sepamos algo sobre la estructura molecular y tengamos una teoría sobre el comportamiento de las moléculas cuando son sometidas a presión. Es más, la ley de Boyle predice la conducta de los gases «ideales» en condiciones

2. Cualquier hablante de español sabe, en efecto, lo difícil que resulta el diálogo con una persona con la que no se tiene claro si utilizar el tú o el usted. Más difícil aún es evitar las referencias al sexo de los interlocutores, que se refleja constantemente en la terminación de nombres, pronombres y adjetivos

«ideales», es decir, en situaciones experimentales rigurosamente controladas en que, por ejemplo, la temperatura de los gases es constante. Lo mismo se aplica en buena medida a nuestros ejemplos lingüísticos: las correlaciones entre estructura lingüística y estructura social no explican nada a no ser que las enmarquemos en una teoría más general sobre la conducta de los seres humanos.

De modo que conceptos como clase social o red social no explican satisfactoriamente el origen, mantenimiento y cambio de los patrones de habla si no forman parte de una teoría más general de la conducta social y del significado de las acciones humanas. Los hallazgos de las investigaciones basadas en el concepto de clase social suelen partir del consenso como fundamento de la sociedad. Así, la «explicación» ofrecida en el capítulo 3 para los fenómenos de hipercorrección y ultracorrección supone que la gente que forma parte de una comunidad de habla tiene normas de evaluación compartidas, de modo que, por ejemplo, todo el mundo, independientemente de la clase a la que pertenezca, sería consciente del mayor prestigio asociado con el uso de /r/ posvocálica [en inglés, o de /d/ final de sílaba en español] dado que la usa la clase media. Por esta razón la clase obrera trataría de adoptar esta norma en los estilos formales de habla. Pero tal explicación no da cuenta de por qué la clase obrera sigue conservando su forma de hablar y no usa /r/ posvocálica en su habla cotidiana. Por otra parte, si todo el mundo compartiera siempre las mismas normas, las lenguas no cambiarían. La coexistencia de normas diferentes dentro de una comunidad de habla es un requisito para el cambio.

La pervivencia de variedades no estándar y de lenguas minoritarias sugiere, en contraste con el modelo basado en el consenso, que hay conflictos y divisiones en la sociedad. Ya señalé en el capítulo 3 que los patrones sociolingüísticos pueden ser vistos como índices de desigualdad y del grado diferente de acceso que tienen los hablantes a las lenguas de prestigio. También he mostrado aquí cómo las lenguas estándar quedan constituidas en virtud de un acto de poder político y social por parte de sus hablantes, y cómo las diferencias lingüísticas instauran y transmiten desigualdades en poder y estatus. Es interesante a este respecto que Chomsky confesara su perplejidad cuando se le pidió que hablara sobre lenguaje y libertad. Pese a haber dedicado su vida al estudio del lenguaje y a pesar de su intenso activismo político, encontraba problemático tal título. «¿De qué forma —se preguntaba— pueden conectarse lenguaje y libertad?»

Los hablantes de lenguas minoritarias a los que se niega el derecho a usar su propia lengua tendrían muchas respuestas para Chomsky. En Quebec, por ejemplo, la polémica ley que obligaba a que todos los rótulos e indicadores estuvieran sólo en francés representaba la capacidad simbólica del gobierno para controlar y mantener el carácter francés de un territorio situado en un entorno predominantemente anglófono. Los hablantes de inglés de Quebec y de otras partes sentían que esos rótulos representaban un asalto a sus derechos individuales. El Tribunal Supremo de Canadá dictaminó, en 1988, contra el uso de tales rótulos, considerándolos una violación de la Carta de Derechos Humanos del propio Quebec.

Los rótulos, lógicamente, contienen una carga simbólica considerable. No se limitan a identificar plazas y lugares: revelan las jerarquías sociales.[3] La historia política de Jerusalén queda resumida en los rótulos multilingües que llenan la ciudad. Los escritos en tres lenguas, con el inglés arriba y el árabe y el hebreo debajo, datan del período en que Palestina estaba bajo dominio británico. La conquista jordana dejó sólo dos lenguas, árabe e inglés, con aquél en primer lugar como símbolo de la preeminencia de Jordania. La ausencia del hebreo proclamaba la ilegitimidad de las pretensiones judías. Cuando los israelíes se hicieron con la Ciudad Vieja en 1967, los rótulos volvieron a ser trilingües, pero esta vez el hebreo ocupaba la cabecera, y el inglés y el árabe quedaban debajo.

Las lenguas y las variedades lingüísticas están siempre en competencia, y a veces en conflicto, como en los casos de Quebec y Jerusalén con los que hemos ejemplificado. Los sociolingüistas han tendido a ignorar las teorías sociales basadas en el conflicto, pero merecerían mayor atención. Se ha intentado también una aproximación basada en la noción de «mercado lingüístico», que toma como punto de partida la idea de que la lengua es una especie de capital social y cultural que puede convertirse en capital económico. En la mayor parte de las sociedades urbanas occidentales, objeto típico de los estudios sociolingüísticos, el uso de la lengua estándar funciona como la «divisa fuerte» del mercado lingüístico.

Sin embargo, en la época en que la ciudad de Berlín estaba dividida, el alemán estándar no solía representar capital económico alguno en la zona Este, dado que los profesionales no tenían ni el prestigio ni el poder adquisitivo de sus colegas de la zona Oeste. En el Berlín occidental el dialecto local se asociaba con un sistema de valores virtualmente no existente en el Oriental, donde incluso lo utilizaban los profesionales. Puesto que el prestigio social no estaba relacionado con la profesión, la variedad lingüística utilizada no reportaba beneficios

3. La polémica de los rótulos salta a la vista de cualquiera que viaje por las carreteras españolas, sobre todo si pertenecen a comunidades bilingües. Los hay sólo en castellano, sólo en la otra lengua de la comunidad, los hay bilingües en un orden y en el otro, y los hay primorosamente trazados, modificados, rediseñados o anulados por el espontáneo local de la brocha y el aerosol.

económicos significativos. A lo sumo, el dialecto de Berlín representaba en la zona Este, bajo el régimen socialista, algún tipo de capital cultural. La reunificación de la ciudad bajo una democracia capitalista debería ser aprovechada por los sociolingüistas para observar las interacciones entre lengua y cambio en la estructura social.

Otra posibilidad de acercamiento no basado en las clases sociales y en el consenso entre ellas es el que toma como punto de partida el modo de vida y los tipos diferentes de redes sociales que surgen en el seno de los subgrupos sociales y económicos. Por ejemplo, el modo de vida de la mayor parte de los profesores universitarios de las sociedades occidentales se caracteriza por el establecimiento de redes sociales laxas. Presentan una alta movilidad geográfica y social, desde el momento en que su carrera se desarrolla a menudo en niveles internacionales. En el curso de sus contactos con otros colegas a través de conferencias o del correo electrónico contraen relaciones superficiales con personas cuya capacidad profesional conocen pero con las que no conviven en la vida diaria. Una idea importante que no se maneja en los primeros estudios sobre redes sociales y que sí aparece en el modelo del «modo de vida» es el potencial que tienen los diferentes tipos de redes sociales para ejercer un poder económico y social fuente de conflictos y desigualdades. Cuanto más poderosas son las redes más fácilmente imponen sus normas a los demás. La habilidad de las redes para ejercer este poder variará dependiendo del tipo de sociedad, de la estructura política, etc., como ya he puesto de manifiesto en el ejemplo de Berlín. Dentro de esta visión de la estructura social, las redes operan sobre una base de consenso, mientras que las diferencias de clase crean conflicto.

Si bien es cierto que no existen por el momento teorías sociales que permitan a los sociolingüistas integrar sus datos en ellas y cubrir todos los aspectos del uso del lenguaje que he tratado en este libro, tampoco hay razones para abandonar la empresa. La sociolingüística es todavía una disciplina joven y se requiere más investigación empírica sobre sociedades y culturas no occidentales. Como señalé en el prólogo, la mayor parte de los sociolingüistas ha preferido ignorar el papel que tiene la lengua a la hora de construir la sociedad,[4] de modo que para fortalecer los cimientos de la teoría probablemente habrá que recurrir a una colaboración más estrecha entre lingüistas y sociólogos. También tengo muy claro que hay pocas posibilidades de llegar a una teoría social del lenguaje que sea satisfactoria si nos limitamos a injertar la metodología sociolingüística en una concepción lingüística que se empeña en permanecer asocial con su distinción entre conocimiento de la lengua (es decir, *competencia*) y uso de la lengua (esto es, *actuación*). Por eso yo he llamado a esta introducción a la sociolingüística «El lenguaje en la sociedad» y no «El lenguaje y la sociedad».

4. Con frecuencia consideran, al menos en el mundo hispánico, que ello corresponde a una de las ciencias colindantes con la sociolingüística, que suele denominarse «sociología del lenguaje».

Bibliografía anotada

Se dan varias definiciones de la sociolingüística y se exponen sus relaciones con la lingüística en William Downes, *Language and Society* (Londres: Fontana, 1984), Peter Trudgill, «Introduction: Sociolinguistics and Sociolinguistics», en *Sociolinguistics Patterns in British English* (Londres: Edward Arnold, 1978), pp. 1-18, Dell Hymes, *Foundations in Sociolinguistics* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1974), y William Labov, *Sociolinguistic Patterns* (Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972) [traducción española de este último libro: *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983]. [Para el mundo hispánico pueden verse los tres manuales siguientes: H. López Morales, *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1993 (2.ª ed.); C. Silva-Corvalán, *Sociolingüística. Teoría y análisis*, Madrid, Alhambra, 1989; K. Rotaetxe, *Sociolingüística*, Madrid, Ed. Síntesis, 1988. Los tres conciben la sociolingüística como una ciencia lingüística y los tres tratan temas diversos, pero el de Silva-Corvalán es el más «variacionista», de modo que dedica más de las tres cuartas partes del libro a la variación de elementos dentro del sistema; el de Rotaetxe es el más orientado sociológicamente a la hora de seleccionar los temas tratados, mientras que el de López Morales mantiene al respecto un cierto equilibrio.]

Los comentarios de Noam Chomsky sobre lenguaje y libertad pueden verse en su libro *For Reasons of State* (Nueva York: Pantheon, 1970) [traducción española: *Por razones de Estado*, Ariel, Barcelona, 1975].

El análisis de los rótulos de Jerusalén está tomado del libro de Bernard Spolsky y Robert L. Cooper *The Languages of Jerusalem* (Oxford: Oxford University Press, 1991).

El artículo de Suzanne Romaine «The Status of Sociological Models and Categories in Explaining Language Variation», *Linguistische Berichte*, 90 (1984), pp. 25-38, examina el estatuto explicativo de la sociolingüística.

La noción de «mercado lingüístico» se ha utilizado en las investigaciones sociolingüísticas llevadas a cabo en Montreal, como el artículo de David Sankoff *et al.* «Montreal French: Language, Class and Ideology», en Walt Wolfram and Deborah Shriffrin (eds.), *Language Change and Variation* (Amsterdam: John Benjamins, 1989), pp. 107-118. Norbert Dittmar, Peter Schlobinsky e Inge Wachs tratan sobre el modelo del mercado lingüístico en relación con el dialecto de Berlín en su artículo «The Social Significance of the Berlin Vernacular», en la compilación de Norbert Dittmar y Peter Schlobinsky *The Sociolinguistics of Urban Vernaculars: Case Studies and Their Evaluation* (Berlín: De Gruyter, 1988), pp. 19-43. En otro artículo de los mismos autores recogido también en esta compilación y titulado «Components for an Overarching Theo-

retical Perspective in Sociolinguistics» (pp. 114-144) se establecen los parámetros que deben ser tenidos en cuenta para la construcción de una teoría sociolingüística.

El artículo de Lesley y James Milroy «Social Network and Social Class: Toward an Integrated Sociolinguistic Model», *Language in Society*, 21 (1992), pp. 1-26, explora el uso de los modelos basados en el conflicto social y la noción de «modo de vida», en un intento de reconciliar los estudios basados en la clase y los basados en las redes sociales.

ÍNDICE

Francisco Rodríguez Adrados
Nuevos estudios de lingüística general y de teoría literaria

Germán Colón
El español y el catalán, juntos y en contraste

Antonio Narbona
Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques

Giorgio R. Cardona
Diccionario de lingüística

Raffaelle Simone
Fundamentos de lingüística

Ralph Penny
Gramática histórica del español

Jean Aitchison
El cambio lingüístico

Vidal Lamíquiz
El enunciado textual

Gonzalo Ortega y Guy Rochel
Dificultades del español

Basil Hatim y Ian Mason
Teoría de la traducción

Pablo Domínguez, Marcial Morera y Gonzalo Ortega
El español idiomático